التنشئة الإجتماعية للطفل

الأستاذ الدكتور
عمر أحمد همشري
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية



www.darsafa.net

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

التنشئة الاجتماعية للطفل

التنشئة الاجتماعية للطفل

الأستاذ الدكتور

عمر أحمد همشري

كلية العلوم التربوية — الجامعة الأردنية

الطبعة الثانية

2013 م - 1434 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2445/ 9/ 2002)

303.32 همشري،عمر أحمد
التنشئة الاجتماعية للطفل/ عمر أحمد همشري._ عمان:
دار صفاء للنشر، 2002
(368) ص
ر . أ (2445/ 9/ 2002)
الواصفات : / التنشئة الاجتماعية/ / رعاية الطفولة/ / الاطفال

* - تم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الثانية

2013 م - 1434 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس 4612190 6 962+
هاتف: 4611169 6 962+ ص.ب 922762 عمان - 11192 الاردن

DAR SAFA Publishing - Distributing
Telefax: +962 6 4612190 - Tel: +962 6 4611169
P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
http://www.darsafa.net
E-mail:safa@darsafa.net

الإهـــــداء

إلى والديّ ....

﴿ وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا ﴾

المحتويات

الفصل الثالث . النمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية للطفولة

الفصل الرابع . التفاعل الاجتماعي

الفصل الخامس . التنشئة الاجتماعية والثقافة

الفصل السادس . التنشئة الاجتماعية ونمو الذات

الفصل السابع . التنشئة الاجتماعية والقيادة

الفصل الثامن . الاتجاهات والقيم

الفصل التاسع - مؤسسات التنشئة الاجتماعية

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

التنشئة الاجتماعية عملية طويلة ومستمرة، ولا يمكن حصرها في حقبة، أو مدة زمنية من حياة الفرد، على الرغم من أن معظم المهتمين بهذا الموضوع قد أولوا السنوات الأولى من عمر الطفل جل اهتمامهم؛ إذا تعدّ هذه السنوات أهم مراحل نموّ الطفل وتكوينه الجسماني والعقلي والنفسي والتربوي والاجتماعي، وهي السنوات التي يتم فيها تشكيل شخصيته الانسانية، ووضع الأساسات اللازمة لبنائه وتحديد اتجاهاته وميوله، وغرس تقاليد المجتمع وعاداته وقيمه لديه. لذلك، فإنه من الأهمية بمكان الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للطفل، لأن نتائجه لا تعود على الطفل فحسب، بل على المجتمع بأكمله على المدى الطويل على اعتبار أن التكوين السوي للطفل هو استثمار في البناء البشري.

ويهدف المؤلف من وراء وضع الكتاب إلى تعريف القارئ العربي وتعميق فهمه بالتنشئة الاجتماعية للطفل على نحو شامل ومتكامل، وليكون مرجعاً حقيقياً لأعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعات وكليات المجتمع في مجال تنشئة الطفل وتربيته.

ويضم الكتاب تسعة فصول، هي: ماهية التنشئة الاجتماعية، ونظريات التنشئة الاجتماعية، والنموّ الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والتنشئة الاجتماعية والثقافة ، والتنشئة الاجتماعية ونموّ الذات، والتنشئة الاجتماعية والقيادة، والاتجاهات والقيم، ومؤسسات التنشئة الاجتماعية.

وأتمنى أن أكون قد وفقت في تقديم هذا الكتاب، وأسهمت في دعم أدبيات التنشئة الاجتماعية للطفولة المتوافرة باللغة العربية.

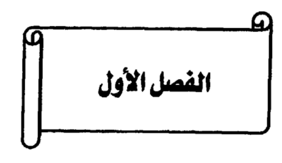
ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل للسيد تحسين الصلاح الذي أشرف على مراجعة الكتاب من الناحيتين اللغوية والطباعية.

والله ولي التوفيق

المؤلف

أ.د عمر أحمد همشري

كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية





ماهية التنشئة الاجتماعية

الفصل الأول

ماهية التنشئة الاجتماعية

عملية التنشئة الاجتماعية: منظور عام:

تسعى المجتمعات من ضمن ما تسعى إليه إلى تحقيق هدفين متكاملين، هما: **أولاً. المحافظة على البقاء والاستمرارية، وثانياً. التماسك والتوازن** في بيئة مشحونة بالتغيرات المتواصلة والمستجدات المتلاحقة. ومن المعلوم أن **البقاء والاستمرارية** لا يتحققان للمجتمع إلاّ بأن يحافظ على عاداته، ومعايير السلوك وضوابطه فيه، وقيمه ومعتقداته. وتعني المحافظة هنا أن ينقل المجتمع، من خلال مؤسساته المختلفة، عاداته ومعايير سلوكه وقيمه ومعتقداته إلى أعضائه الصغار الناشئين، بحيث يتمثلونها في سلوكهم، وفي تعاملهم مع بعضهم بعضاً، وفي وجدانهم، ثم ينقلونها بدورهم، بعد وصولهم مرحلة الرشد، إلى غيرهم من الناشئة. وبهذا، فإن المجتمع يهدف إلى إحداث تأثير، بل تشكيل، لسلوك أعضائه الصغار ومشاعرهم واتجاهاتهم، فيطبع فيهم ما يراه لازماً لاستمرار بقائه، وما هذا إلاّ عملية التنشئة الاجتماعية.[1] وغني عن الذكر ما للرصيد الزاخر من أساليب السلوك والعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية المنقولة للطفل من أثر في حياته الحاضرة والمستقبلة؛ إذ يحمله معه لدى انتقاله من مرحلة إلى أخرى في حياته، أو من دور اجتماعي إلى آخر، ومن مركز إلى مركز، ليهتدي به في مقابلة المواقف الجديدة التي تواجهه في سياق تفاعله مع مجتمعه وتكيفه معه.[2]

أما بالنسبة **لتماسك المجتمع وتوازنه**، فإنهما لا يتحققان أيضاً إلاّ عندما يكون بين أفراده قدر مشترك من تلك العادات والتقاليد والمعايير والقيم، وكلما زاد هذا القدر، زادت درجة التماسك، وتحقق التوازن. والعملية التي بها يتوافر للمجتمع

وأعضائه ذلك القدر المشترك أو تضع الأساس الأول له، هي نفسها عملية التنشئة الاجتماعية.[3]

وعندما نتحدث عن التنشئة الاجتماعية، فنحن نتحدث عن تنشئة، أو تربية الإنسان ككائن حي، إذ على الرغم من وجود كائنات حية كثيرة ومتنوعة، يبقى الإنسان الكائن الحيّ الوحيد من بين جميع الكائنات الحية الذي يمكن أن ينشأ تنشئة اجتماعية. إذاً، فالتنشئة الاجتماعية **عملية إنسانية** تهم الإنسان وحده.[4]

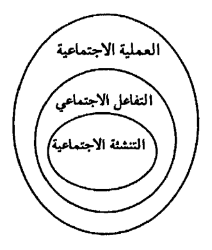
إن التنشئة الاجتماعية **تبدأ مع الطفل منذ ولادته**، ويكون بعد سنوات قليلة قد اكتسب عناصر مختلفة عن طريق احتكاكه، وتفاعله مع أفراد أسرته ومجتمعه، ويحتل مكانة فيه.[5] وتعدّ التغيرات التي تحدث للطفل منذ ولادته، وحتى يتخذ له مكاناً متميّزاً بين مجتمع الكبار الناضجين، هي التنشئة الاجتماعية ذاتها،[6] وبهذا، فهي تتضمن كافة عمليات التشكيل والتغيير والاكتساب التي يتعرض لها الطفل خلال تفاعله مع الأفراد والجماعات والمؤسسات المتوافرة في مجتمعه،[7] ويقف على رأس هذه العمليات عمليات ضبط السلوك، وإشباع الحاجات، وتأكيد الذات واكتساب الشخصية، التي تحمل في طياتها أهدافاً تربوية.[8] وبهذا، يراها بعضهم بأنها عملية التشكيل الاجتماعي لخامة الشخصية.

والتنشئة الاجتماعية **عملية نموّ** يتحول من خلالها الفرد (الطفل) من كائن بيولوجي يعتمد على غيره، متمركز حول ذاته، لا يهدف في حياته إلاّ إشباع حاجاته الفسيولوجية إلى فرد راشد اجتماعياً. فالمخرجات النهائية لهذه العملية هو ذلك الراشد الذي امتلك خبرات واسعة في مجال المعرفة والقيم والمعايير والاتجاهات، المدرك لمسؤولياته الاجتماعية وقيم مجتمعه والملتزم بهما، الضابط لإنفعالاته، المتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية، القادر على القيام بدوره الفاعل في مجتمعه بغرض تقدمه وتطوره وازدهاره.[9] وبمعنى آخر، فهي عملية تحويل الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي.

والتنشئة الاجتماعية عملية **تعلّم وتعليم**، يتضمن **التعلّم** اكتساب الطفل، من خلال التقليد والمحاكاة والتعلّم المقصود وغير المقصود، العادات والتقاليد والقيم

والسلوكات الاجتماعية والأفكار والرموز واللغة، وغيرها التي تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية . وبمعنى آخر ، فإنها **عملية تعلّم اجتماعي**، يتعلم الفرد بوساطتها طفلاً كان أم راشداً عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية، ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار، ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع. ولهذا، يرادف **بعضهم بين مصطلح التنشئة الاجتماعية ومصطلح التعلم الاجتماعي**.[10] ولا بدّ من التنويه هنا أن اكتساب الطفل **للغة** جماعته أو مجتمعه، ونموّه اللغوي، وقدرته على استعمال اللغة في التفاهم مع الكبار، يعدّ من أهم الوسائل في عملية التنشئة الاجتماعية.[11] ويتضمن **التعليم** عمليات التلقين والتدريس والتوجيه المباشر للطفل التي تمكنه من التوافق الاجتماعي مع أفراد مجتمعه.

وتعدّ التنشئة الاجتماعية من **أولى العمليات الاجتماعية** ومن أهمها شأناً في حياة الفرد لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات الشخصية،[12] وهي أيضاً مظهر من مظاهر **التفاعل الاجتماعي** المقصود والمقنن؛ إذ تقوم مؤسسات المجتمع خاصة الأسرة والمدرسة بترتيب المواقف التفاعلية فيه. وبمعنى آخر، هناك **ترابطاً تداخلياً كبيراً** بين عملية التنشئة الاجتماعية، وعملية التفاعل الاجتماعي، والعملية الاجتماعية العامة، كما هو مبين في الشكل التالي:[13]



والتنشئة الاجتماعية عملية أو عمليات **طويلة ومعقدة، ولا يمكن حصرها في حقبة، أو مدة زمنية معينة** من حياة الفرد- على الرغم من أن معظم المهتمين بهذا الموضوع قد أولوا السنوات الأولى من عمر الفرد جلّ اهتمامهم- **فهي عملية دينامية** تتضمن التفاعل والتغير، وأيضاً **عملية مستمرة** لا تنتهي إلاّ بانتهاء الفرد أو موته.[14]

بالإضافة إلى كون التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة، فهي **أيضاً تراكمية**، بمعنى أنها تكون بسيطة وقليلة الحجم في السنوات الأولى من عمر الطفل وتزداد تعقيداً، ويكبر حجمها كلما تقدم الطفل أو الفرد في العمر، وازدادت خبراته.

مفهوم التنشئة الاجتماعية:[15]

التنشئة في اللغة العربية مصدر مأخوذ من الفعل نشأ أي ربى وشبّ، أي ارتفع عن حدّ الصبا وبلغ الإدراك. ونشّأه تنشئة أي ربّاه. ونشأ في بني فلان أي تربّى بينهم. والإنشاء هو إخراج ما في الشيء بالقوّة إلى الفعل.

أما مرادف مصطلح التنشئة الاجتماعية باللغة الانجليزية (Socialization) فيعني واقعة تنمية علاقات اجتماعية، وتشكيل الأفراد في جماعة اجتماعية أو مجتمع. ويتم التأكيد هنا على عنصر الاشتراك والمشاركة من خلال إثارة روابط اجتماعية بين الناس وتنميتها.

وبهذا، يصبح معنى التنشئة الاجتماعية لغوياً تلك العملية التي يشبُّ فيها الطفل ويتربّى من خلال اندماجه الاجتماعي مع الجماعة أو المجتمع [illegible]ي ينتمي إليه، حيث تكون هناك عملية نموّ وعملية انتماء وتدامج.

وجدير بالذكر، أن بعضهم يرادف بين مفهومي التنشئة الاجتماعية **والتطبيع الاجتماعي** على الرغم من أن مصطلح التطبيع الاجتماعي ليس محبباً لدى المشتغلين بعلم النفس الاجتماعي على وجه الخصوص، لأنه يعطي الانطباع بأن المجتمع يفرض أنظمته الثقافية، وأنظمة قيمه على الفرد، دون أن يشير إلى التفاعل المتبادل (التأثير والتأثر) بين الفرد والجماعة.[16]

ويرى بول سبنسر أن التنشئة الاجتماعية ذات مفهومين، **أحدهما محدد** يتصل بعملية التعليم الاجتماعي للأطفال، حيث تقوم بغرس قيم الجماعة ومعاييرها لدى الناشئة لدرجة تمثيلهم لها ومشاركتهم فيها. **والثاني شامل**، حيث تمتد من محيط الأطفال ومجالهم إلى محيط الراشدين ومجالهم، وتعمل على غرس القيم والمهارات والمعايير من ناحية، وربطهم بالجماعة الاجتماعية الجديدة بالدرجة التي تمكن من التوافق الاجتماعي من ناحية أخرى.[17]

وترى جالينج آندريفا (Galing Andreeva) أن مفهوم التنشئة الاجتماعية يتداخل مع مفهومين آخرين، هما: التربية وتنمية الشخصية ، وأن التنشئة الاجتماعية عملية ذات بعدين متكاملين، وهما:[18]

الأول: يتمثل في العملية التي يدخل بها الفرد الخبرة الاجتماعية في مجاله ليتمكن من فهمها والتوافق معها (دور الفرد).

والثاني: يتمثل في العمليات التي تمارس فيها النظم الاجتماعية تأثيرها على الأفراد الذين يتفاعلون بصورة إيجابية معها عن طريق نشاطات متعددة ليكتسب الفرد مقومات شخصية (دور المجتمع).

يشير هذا المفهوم إلى أن التنشئة الاجتماعية عملية ذات بعدين اجتماعي- ذاتي- يتفاعل فيها ما يريده المجتمع من الطفل مع ما يحتاجه الطفل من المجتمع.[19]

ويرى شبل بدران وفاروق محفوظ أن هناك مفهومين للتنشئة الاجتماعية، **الأول**. مفهوم اجتماعي؛ إذ ينظر إليها من خلاله على أنها عملية اندماج الفرد في المجتمع واشتراكه في مختلف فعاليات المجتمع، وذلك عن طريق استيعابه لعناصر الثقافة والمعايير والقيم الاجتماعية التي تتكون على أساسها سمات الفرد ذات الأهمية الاجتماعية. **والثاني:** مفهوم أنثروبولوجي؛ إذ ينظر إليها من خلاله بأنها عملية غرس المهارات والاتجاهات الضرورية لدى الناشئ، ليلعب الأدوار الاجتماعية المطلوبة منه في جماعة أو مجتمع ما.[20]

تعريف التنشئة الاجتماعية:

هناك تعريفات متعددة للتنشئة الاجتماعية، نذكر منها ما يلي:

- أنها «عملية اكتساب الفرد لثقافة مجتمعه ولغته والمعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكه وتوقعات الغير وسلوكاتهم والتنبؤ باستجابات الآخرين وإيجابية التفاعل معهم».[21]
- أنها «العملية القائمة على التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الطفل أساليب السلوك والقيم المتعارف عليها ومعاييرها في جماعته، بحيث يستطيع أن يعيش فيها، ويتعامل مع أعضائها بقدر مناسب من التناسق والنجاح».[22]
- أنها «عملية تعلّم قائمة على التفاعل الاجتماعي، تهدف إلى إكساب الفرد (طفلاً أم راشداً) سلوكاً ومعايير وقيماً تجعله قادراً على مسايرة جماعته والتوافق والانسجام معها، وتنشئ لديه ضوابط داخلية توجه سلوكه وتحدده وتقيده، وأيضاً الاستعداد لمطاوعة الضوابط الاجتماعية والحساسية لها».[23]
- أنها «تلك العملية التي يتم فيها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل، والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد من طفولتهم حتى يمكنهم العيش في مجتمع ذي ثقافة معينة».[24] إذاً، هناك عملية انتقال للثقافة من ناحية، وأسلوباً في تشكيل الأفراد وصولاً إلى انتمائهم إلى تلك الثقافة من ناحية أخرى.

مما سبق يتضح لنا أن عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في غاية الأهمية بالنسبة لتكوين شخصيته وتكوين ذاته، وتتوقف هذه العملية على عادات المجتمع وتقاليده، وقيمه، وعقيدته، والاتجاهات الفكرية السائدة فيه، وعلى أعرافه، وقوانينه، ومعاييره الخلقية والاجتماعية، وأنماط السلوك القائمة، أي على ثقافة المجتمع.[25] وهي عملية التفاعل الاجتماعي التي يتم عن طريقها تحول الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي. وهي في أساسها عملية تعلّم لأن الطفل يتعلم أثناء تفاعله مع بيئته الاجتماعية عادات وأسلوب حياة أسرته وبيئته المباشرة ومجتمعه بعامة. وهي تتضمن عدة عمليات نفسية تعتبر أهم الوسائل التي عن طريقها تنتقل التأثيرات المختلفة بين أفراد الثقافة المعينة. وبذلك فهي عملية معقدة تتضمن من جهة كائناً بيولوجياً له تكوينه الخاص واستعداداته المختلفة، ومن جهة أخرى شبكة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية التي تحدث داخل إطار معين من المعايير والقيم، ثم من جهة

ثالثة تفاعلاً ديناميكياً مستمراً بين البيئة والفرد يؤدي إلى نموّ «ذات» الفرد تدريجياً.[26]

ومن الأمور التي يمكن ملاحظتها في عملية التنشئة الاجتماعية مع نموّ الأفراد وتقدم السن بهم أنهم يزدادون اختلافاً وتبايناً في سلوكهم، وعلى الرغم من تشابه أبناء الثقافة الواحدة فيما بينهم في بعض الأنماط السلوكية، إلا أنهم يختلفون عن أبناء الثقافات الأخرى، ويرجع السبب في ذلك إلى عملية التنشئة الاجتماعية.[27]

أهداف التنشئة الاجتماعية:

تهدف التنشئة الاجتماعية للطفل إلى تحقيق المقاصد التالية:[28]

1- **تكوين الشخصية الإنسانية**، وتكوين ذات الطفل؛ وذلك من خلال تحويله من كائن بيولوجي متمركز حول ذاته ومعتمد على غيره في إشباع حاجاته الأولية، إلى فرد ناضج، يتحمل المسؤولية الاجتماعية ويدركها، ويلتزم بالقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، فيضبط انفعالاته، ويتحكم في إشباع حاجاته، وينشئ علاقات اجتماعية سليمة مع غيره. ويعدّ هذا الهدف الأساسي من عملية التنشئة الاجتماعية.

2- **تكوين الطفل (الفرد) القادر مستقبلاً على الاعتماد على نفسه** بعامة وحل المشكلات التي تواجهه في مواقف الحياة المختلفة بخاصة، مع إشراف الوالدين عليه في البدايات الأولى من حياته.

3- **تشكيل سلوك الطفل (الفرد) وضبطه وتوجيهه؛** ويتم ذلك من خلال اكتساب الطفل للقيم والمعايير الاجتماعية، وأيضاً من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، فمن المعلوم أن المجتمع يقوم بغرس قيمه واتجاهاته في الفرد، كما يضع المعايير الاجتماعية التي تساعد الفرد في اختيار استجاباته للمثيرات في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما أن أنماط السلوك وأساليب التعامل والتفكير المجتمعية التي يكتسبها الفرد تساعده على اختيار السلوك الأمثل المطلوب واتباعه.

4- **تعلّم الأدوار الاجتماعية والقيام بها**، لكل مجتمع نظامه الخاص للمراكز والأدوار الاجتماعية التي يشغلها ويمارسها الأفراد والجماعات. وتختلف هذه

المراكز والأدوار باختلاف السن والجنس والمهنة وثقافة المجتمع. فقد يرضى مجتمع أن تشغل الأنثى (المرأة) مركزاً أو أن تقوم بدور معين، لا بل يشجعه، بينما يتحفظ عليه أو يرفضه مجتمع آخر. ويرجع سبب ذلك على نحو رئيس للنظام الثقافي السائد.

5- **تكوين المفاهيم والقيم الأخلاقية الأساسية لدى الطفل**، مثل التأكيد على مفهوم الذات الإيجابي لديه، وعلى الصدق والأمانة والكرامة والتعاون والإيثار وحب الآخرين، وغيرها من صفات محببة، مما يساعده على التوافق مع أفراد مجتمعه مستقبلاً والانسجام معهم. وجدير بالذكر أن للأسرة هنا دور مهم في غرس القيم الدينية والأخلاقية في أطفالها وتنميتها، وأيضاً في تنمية الضمير الحيّ لديهم.

6- **تحقيق الأمن الصحي والنفسي للطفل**؛ إذ إن التنشئة الاجتماعية السوية تساعد الطفل على أن يعيش قدر الإمكان في بيئة خالية من المشكلات النفسية والاضطرابات والمشكلات الأسرية، كما تعمل، من خلال الرعاية الوالدية، على تكوين الطفل سليم الجسم والعقل؛ مما يؤدي بالتالي إلى تكوين المواطن والمجتمع السليمين الصالحين.

7- **اكتساب الطفل للمهارات الأساسية**. فمن خلال اتصال الطفل بالآخرين، والتفاعل معهم، والاشتراك في النشاط الجماعي، يتعلم المهارات الأساسية الضرورية لإثبات وجوده وتحقيق أهداف المجتمع.[29]

شروط التنشئة الاجتماعية للطفولة:

هناك ثلاثة شروط أساسية للتنشئة الاجتماعية المناسبة، وهي:[30]

1- **أن يكون هناك مجتمع قائم**؛ وهو العالم المحيط أو البيئة التي سينشأ فيها الطفل، وينقل من خلاله الثقافة والدافعية وأساليب إنشاء العلاقات الاجتماعية إلى الأعضاء الجدد فيه، ليتحدد في ضوئها كيف سيسلك الأفراد، وكيف يفكرون أو يشعرون، فلكل مجتمع معايير وقيم، وعادات واتجاهات، وأدوار ومكانات اجتماعية تمارس عملها في نظم ومؤسسات معروفة ومحددة.

2- **توافر الشروط البيولوجية الوراثية الجوهرية لدى الطفل.** لأن عملية التنشئة الاجتماعية المناسبة تصبح صعبة بل مستحيلة في بعض الأحيان إذا ما كان الطفل غير سليم البنية، معتلاً، أو معتوهاً، أو به عيب بيولوجي وخلقي آخر.[31] فإصابة المخ أو الصمم، وكذلك الطول الشديد أو القصر الشديد، والتشوهات الخلقية في الوجه أو الأنف أو اليدين، وغيرها جميعها شروط جسمية قد تعوق أو تؤثر في عمليات التفاعل والتنشئة.

3- **أن يكون الطفل ذا طبيعة إنسانية سوية،** وهي ما ينفرد بها البشر دون غيرهم من المخلوقات، حيث يمثل الإنسان فئة سلوكية تختلف نوعياً عن الكائنات الأخرى، وتتضمن الطبيعة الإنسانية على سبيل المثال القدرة على القيام بدور الآخرين، والشعور مثلهم، والقدرة على الكلام (اللغة)، والتعامل مع الرموز، وهذا يعني إعطاء المعنى للأفكار المجردة ومعرفة الكلمات والأصوات والإيماءات كالغمز بالعين، والإيماء بالرأس، والمصافحة باليد، وغيرها. كل هذه حركات طبيعية لها معان تبعاً لقدرة الفرد على فهم ما ترمز إليه، وتنفرد بها الطبيعة الإنسانية لدى البشر دون غيرهم من المخلوقات.

أشكال التنشئة الاجتماعية:

تأخذ التنشئة الاجتماعية للطفل شكلين رئيسين، هما:

1- التنشئة الاجتماعية المقصودة (الرسمية):

تسمى التنشئة الاجتماعية المقصودة بهذا الاسم لأن هناك أهدافاً مقصودة من هذه التنشئة يؤمل تحقيقها في نهايتها. وبالتالي، فإن العوامل التي تؤثر عليها يمكن ضبطها وتكييفها. وتتم التنشئة المقصودة عن طريق التعليم والتدريس والتوجيه المباشر. وتعدّ الأسرة والمدرسة المصدرين الرئيسيين الأكثر تأثيراً في مثل هذا النمط من التنشئة. حيث تعمد الأسرة إلى تعليم أبنائها قيم المجتمع وعاداته وتقاليده الحميدة، بالإضافة إلى أساسيات اللغة، وبعض المهارات اللازمة لهم في مرحلة عمرية مبكرة من حياتهم مما يكون له أعظم الأثر في حياة هؤلاء الأطفال،[31] كما يتكامل دور المدرسة مع دور الأسرة والبيت في تدعيم هذه القيم والعادات والتقاليد

والاتجاهات الاجتماعية الإيجابية لدى الطفل وتشجيعه على تمثلها وممارستها؛ إذ من المعلوم أن للتعليم المدرسي أهدافاً واضحة، وطرقاً وأساليب ومناهج محددة تتصل بتربية الأفراد وتنشئتهم بالطريقة المطلوبة.[32]

2- التنشئة الاجتماعية غير المقصودة (غير الرسمية):

تسمى التنشئة الاجتماعية غير المقصودة بهذا الاسم لأنه ليس هناك أهدافٌ مقصودة من هذه التنشئة يؤمل تحقيقها في نهايتها، ولأن العوامل التي تؤثر عليها لا يمكن ضبطها وتكييفها، ويستمد الطفل تنشئته في هذا المجال من مجتمعه وبيئته المحيطة، ومن خلال كثير من المؤسسات الاجتماعية كالمسجد والإذاعة والتلفاز والسينما والمسرح، وغيرها من المؤسسات، ولكن بطريقة غير مباشرة. حيث يتعلم الأطفال من بعضهم كثيراً من الأمور دون أن يكون هدفهم التعلم في كثير من الأحيان. كما يلاحظ الطفل الكبار بعامة ووالديه وإخوته الكبار بخاصة كيف يتصرفون، ويحاول أن يقلدهم، وهو بهذا يتعلم باستمرار، وبطريقة غير رسمية، أو غير مباشرة دون أن تكون لديه النيّة للتعلم. وعندما يبلغ الفرد سنّ الرشد يتعلم من مجتمعه أموراً أخرى تتماشى مع هذه المرحلة العمرية. وتعتمد نوعية التعلّم في هذه المرحلة على نوعية الأفراد، أو المجموعات التي يتعامل معها الفرد.[33]

من هنا نلاحظ أن عملية التنشئة الاجتماعية للطفل عملية مستمرة تعمل على بلورتها وإيصالها إليه مجموعة من المؤسسات والجماعات الاجتماعية، وبقدر ما تكون هذه المؤسسات والجماعات متوافقة مع بعضها، بقدر ما تكون عملية تنشئة الطفل أكثر يسراً وسرعة.[34]

أطوار (مراحل) التنشئة الاجتماعية:

يمرّ الوليد البشري في عملية التنشئة الاجتماعية بأربعة أطوار متداخلة ومتكاملة، وهي:[35]

الطور الأول، ويبدأ داخل الأسرة منذ مولد الطفل حتى دخوله المدرسة في سن السادسة من العمر، وتتميز هذه المرحلة بنمو الطفل الحركي واللغوي، وبقدرته على الانطلاق والتحرك في منزله وخارجه وباندماجه مع عالم الرفاق، ويكتسب

الطفل في هذا الطور بعض العادات والمهارات، ويحاط برعاية واهتمام بالغين من الوالدين (وبخاصة الأم)، ولا تمارس عليه ضغوط اجتماعية، وإنما تقوم الأسرة بممارسة أساليب الضبط والتوجيه لأفعاله وتصرفاته، وبعامة يمكن القول بأنه قبل سن السادسة تبدأ ذات الطفل وشخصيته بالتشكل.

الطور الثاني، ويبدأ منذ دخول الطفل المدرسة حتى تخرجه من التعليم الجامعي، وفي هذا الطور يتعلم الطفل المهارات الأساسية اللازمة للتفاعل مع مجتمع أقرانه في المدرسة ومجتمع الراشدين،[36] ومن المعلوم أن التفاعل في المدرسة يعدّ مجالاً خصباً للتنشئة الاجتماعية للطفل، ويلعب المعلم / المعلمة دوراً مهماً في هذا المجال، لأن دورهما مكمل لدور الأسرة واستمرار له. وتلعب الكلية أو الجامعة دوراً مهماً في تشكيل شخصية الشاب وصقلها، وإعداده علمياً وفنياً وتقنياً، ليكون بعد تخرجه قادراً على الإسهام الفاعل في مجتمعه وفي تطوّره وازدهاره وتقدمه.

الطور الثالث، ويبدأ بخروج الشاب من التعليم إلى العمل والحصول على مركز في مهنة معينة. وبدخول مجال العمل، يدخل الشاب العالم الأرحب والأوسع، ويلتقي بأناس من مختلف الأنواع والطبقات والمستويات، ويتعرض لمعايير جديدة في التعامل معهم ومع الوظيفة، مما يفرض عليه اكتسابها والتكيف معها بغرض قيامه بوظيفته أو عمله على النحو المطلوب. ومن المعلوم أن أماكن العمل تعدّ إحدى المؤسسات المهمة في عملية التنشئة الاجتماعية بعامة وتشكل شخصية الفرد بخاصة.

الطور الرابع، ويبدأ بتكوين الفرد أسرة جديدة، ويعدّ الزواج من أكثر مظاهر المشاركة والانتماء شيوعاً في المجتمعات الإنسانية، ويتميز هذا الطور بالتخلص من الانغماس بالذاتية، وتتعدى ذلك إلى الاهتمام بالآخرين ورعايتهم؛ إذ إن الدور الاجتماعي المتوقع من الإنسان في هذا الطور يحتم عليه أن يقوم بإنتاج الأطفال (التناسل) ومن ثمّ رعايتهم والاهتمام بهم وتوجيههم.[37]

وفي الفترة التي تلي سن التقاعد (الشيخوخة) يقف الإنسان موقف المتأمل من حياته السابقة، يستعرض ذكرياته وإنجازاته وإخفاقاته السابقة، ويعمل مستشاراً لأولاده المتزوجين وبناته المتزوجات في كثير من الأمور والقضايا التي يعرضونها عليه، وبهذا، فإن عملية التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة.

عناصر عملية التنشئة الاجتماعية:

هناك عناصر متعددة تساعد في عملية التنشئة الاجتماعية، بل وتكونها، وتجعلها عملية ممكنة، ومن هذه العناصر ما يتصل بالفرد الإنساني، ومنها ما يتصل بالمجتمع، نلخصها فيما يلي:[38]

أولاً. العناصر المتصلة بالفرد:

تتمثل هذه العناصر بما يلي:

1- **الصفات الوراثية للفرد وإمكاناته البيولوجية**، إذ يعتمد تعلّم الإنسان وتطبيعه وتنشئته إلى حدّ كبير على الصفات والخصائص الوراثية والبيولوجية للفرد، كما ذكر سابقاً، فالأفراد أصحاب النقص الوراثي أو المعوقات البيولوجية، إما أن يستحيل تطبيعهم اجتماعياً، أو تواجههم مشكلات خاصة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية.

2- **قابلية الفرد للتعلم والتشكل وتعديل السلوك** نتيجة للخبرة والممارسة، وقدرته على تعلّم الرموز واستعمالها والتفاعل من خلالها مع الآخرين، واكتساب اللغة.

3- **القدرة على تكوين علاقات عاطفية، أو التعاطف مع الآخرين**؛ وذلك من خلال إظهار العواطف والمشاعر المختلفة مثل الحب، والشفقة، والتواد، والتراحم، وغيرها؛ إذ تعدّ هذه الأحاسيس أساساً قوياً في أي علاقة تربط الفرد بالآخرين.

4- **الجوع الاجتماعي، والدوافع الاجتماعية، والحاجات النفسية** الأخرى التي تدفع الفرد للانتماء إلى جماعة، مما يعني بدء عملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية التي تنتهي بعملية الاندماج الاجتماعي.

ثانياً. العناصر المتصلة بالمجتمع:

يعدّ المجتمع الوسط الأساس الذي تحدث فيه عملية التنشئة الاجتماعية ومن خلاله، وتتمثل عناصر التنشئة الاجتماعية في هذا المجال بما يلي:

1- الأدوار الاجتماعية والمكانة في المجتمع:

المكانة أو المركز الاجتماعي هي وضع معين في البيئة، أو التركيب الاجتماعي في جماعة معينة، فالأم لها مكانات وأدوار اجتماعية متعددة، فهي زوجة وأم وربة منزل... وهكذا، أما الدور الاجتماعي فهو السلوك المتوقع ممن يشغل مكانة اجتماعية معينة، فالأم يتوقع منها المجتمع كربّة بيت أن ترعى الصغار وتعتني بهم وتدير شؤون المنزل.

وجدير بالذكر، أن أي جماعة يتفاعل معها الطفل عبارة عن نسيج متشابك من المكانات الاجتماعية، وهو في تفاعله مع هذه الجماعات يتوقع أنماطاً سلوكية معينة كتوقعه سلوكاً معيناً من أبويه أو إخوته الأكبر مثلاً، كما أن المجتمع بدوره يتوقع سلوكاً معيناً من الطفل يتماشى مع قيمه ومعاييره.

2- القيم والمعايير:

تعدّ القيم نوعاً من المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك الاجتماعي الفردي والجماعي الذي يحدده المجتمع عما هو مرغوب فيه من السلوك، فيما يسهم الفرد، أو يفضله، أو يصدر حكماً على شيء، أو نشاط، أو شخص في ضوء المبادئ والمعايير التي ارتضاها المجتمع لنفسه، بصورة تعكس اهتمامات هذا الفرد ومثله العليا.[39]

والقيم عبارة عن "تنظيمات لأحكام عقلية وانفعالية معممة نحو الأشخاص، والأشياء والمعاني وأوجه النشاط"،[40] التي يفضلها أو يقيّمها أكثر من سواها، وهي متفق عليها بين غالبية أفراد المجتمع، وتلقى قبولاً واحتراماً لديهم، وهم يحرصون على استمرارها وتوارثها،[41] ومن القيم المرغوب غرسها في الطفل: الصدق، والأمانة، والنظام، والتعفف، والنظافة، والعلم، والإحساس بالمسؤولية، وغيرها من القيم،[42] ويعني ما سبق أن القيم من الأمور المهمة التي يحرص عليها المجتمع، وتسهم إلى حدّ كبير في عملية التنشئة الاجتماعية.

ويعرف المعيار الاجتماعي بأنه "مقياس أو قاعدة أو إطار مرجعي للخبرة والإدراك الاجتماعي، والاتجاهات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي"،[43] وبهذا، فإن المعايير هي التي تحدد السلوك المقبول والسلوك غير المقبول في الجماعة.[44] ومن

المعروف أنه للبيت معايير خاصة للحكم على سلوك الطفل أو الشاب، وللمدرسة أيضاً معاييرها الخاصة بالحضور والغياب والنشاط الاجتماعي، وغيرها، وكذلك دور العبادة والأندية الرياضية، وغيرها، والمجتمع على نحو عام.

3- المؤسسات الاجتماعية:

تخضع عملية التنشئة الاجتماعية في جزء كبير منها إلى المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ودور العبادة والأندية الرياضية، وغيرها. ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن الأسرة والمدرسة يلعبان الدور الأكبر في تنشئة الطفل الاجتماعية وبخاصة في السنوات الأولى من عمره.

4- القطاعات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية:(45)

تعكس هذه القطاعات الطبقة الاجتماعية، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وأساسها اختلاف الطبقة والثروة والامتياز والسلطة بين أفراد المجتمع، وكذلك الموقع، والمكانة، والبيئة، مما يؤدي إلى اختلاف التنشئة الاجتماعية من بيئة اجتماعية (قروية بدوية، مدنية...إلخ) إلى أخرى، ومن بيئة اقتصادية (بيئة فقيرة، بيئة غنية) إلى أخرى، ومن بيئة ثقافية إلى أخرى، فالتنشئة الاجتماعية لابن البادية على سبيل المثال تختلف عنها لابن القرية أو المدينة.

خصائص عملية التنشئة الاجتماعية:

هناك سمات ومعالم معينة تميز عملية التنشئة الاجتماعية، وهي:(46)

1- أن سلوك الفرد يرتبط تدريجياً بالمعاني التي تتكون لديه في المواقف التي يتفاعل فيها.

2- أن هذه المعاني تتحدد بالخبرات السابقة التي مرّ بها الفرد وعلاقة تلك الخبرات بالمواقف الحالية.

3- أن الطفل يولد في جماعة حددت فعلاً معاني معظم المواقف العامة التي تواجهه، وكونت لنفسها قواعد مناسبة للسلوك فيها.

4- أن الطفل يتأثر بهذه المعاني منذ ولادته، وتنمو شخصيته في مراحلها الأولى طبقاً لهذه المعاني.

الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية:

الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء هي نوع مهم من الاتجاهات الاجتماعية، فهي تعبر عن أساليب التعامل مع الأبناء وأنماط الرعاية الوالدية في تنشئة الأبناء. كما تعدّ في واقع الأمر بمثابة ديناميات توجيه سلوك الأبناء والآباء والأمهات. وقد أجمع علماء النفس وعلماء الاجتماع على أهمية التفاعل بين الأطفال وآبائهم وأمهاتهم وتأثير ذلك التفاعل في تنشئتهم الاجتماعية، وفي نمو شخصياتهم وتطوّرها، وبخاصة في السنوات الأولى من العمر. إذ تشير الدراسات المنشورة إلى أن هناك علاقة ارتباطية مباشرة وواضحة بين متغيرات الوالدين (أنماط رعايتهما للطفل) ومتغيرات سلوك الطفل وشخصيته، وأيضاً إلى أهمية التنشئة الاجتماعية في تنمية مختلف الوظائف النفسية لدى الطفل.[47]

وعلى نحو عام، يمكن القول أن الوالدين يمارسان أساليب مختلفة ومتعددة في التنشئة الاجتماعية لأطفالهم تتراوح بين مستويين متقابلين أحدهما المبالغة في أي أسلوب، والآخر التراخي الشديد فيه، وتتدرج أساليب معاملة الوالدين على هذا المتصل (الخط) ذي القطبين المتباعدين. وجدير بالذكر أن أساليب التنشئة الاجتماعية للطفولة تتأثر بعوامل كثيرة كالوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، وحجمها وترتيب الطفل فيها، وجنس الوالدين ومستواهما التعليمي ونوع العلاقة بينهما، وجنس الأبناء، ومكان الإقامة، كما تتأثر بمتغيرات أخرى ذات علاقة بالمجتمع أو الأسرة أو الطفل نفسه.[48]

وتشير الدراسات المنشورة في هذا المجال أن هناك **منهجين** يتبعهما الوالدان في التنشئة الاجتماعية لأطفالهم، وهما:[49]

أولاً- المنهج السوي، وتُمثّل هذا المنهج الأساليب التي تعتمد على الاهتمام والتقبل والتسامح والحب والعطف والاستقلال والحوار والديمقراطية والحرية والتعاون، وغيرها من الأساليب. ويتيح هذا المنهج للطفل أقصى درجات النموّ السوي المتزن في مجالات النمو الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ويمكّن من بناء نسق قيمي تزدهر فيه القيم الإيجابية.

ثانياً. المنهج غير السوي: وتُمثّل هذا المنهج الأساليب التي تعتمد على التشدد والمبالغة والتراخي والقسوة والتعذيب والتسلط واللوم والقسوة والإهمال والحماية الزائدة والعقاب الجسدي والنفسي وتدني مستوى العطف، وغيرها من الأساليب، وفي ظل هذا المنهج ينحرف نمّو الطفل ويكسبه خصائص واتجاهات وقيماً غير إيجابية تعيق قدرته على التكيف والتوافق مع متطلبات الجماعة والمجتمع.

وجدير بالذكر أن الإفراط الزائد في أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال له مردود عكسي على السمات السويّة لشخصياتهم وقيمهم، وعلى الوالدين لذلك، أن يتبعا الأسلوب المناسب في الوقت المناسب، وبحسب المواقف التي يمّر بها الطفل، وبمعنى آخر أن يتبعا نمط التوسط بين الشدة واللين، والتدليل والقسوة، وهكذا.

النمط المثالي للتنشئة الاجتماعية:

هناك مقومات رئيسة وأساسية للنمط المثالي للتنشئة الاجتماعية للطفولة، وهي:[50]

1- التوسط والاعتدال في معاملة الطفل، كما ذكر أعلاه.

2- التفاهم بين الأب والأم على كيفية تربية الطفل وعدم التشاجر أمامه في هذا الشأن.

3- معرفة قدرات الطفل الطبيعية، وعدم تكليفه بما لا طاقة له به لكي لا يشعر بالإحباط، وفي الوقت نفسه عدم إهمال مطالب النمو حتى لا تفوت فرصة التعلم على الطفل.

4- الإيمان بما لدى الأطفال (الأبناء) من فروق فردية في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية، واعتبار كل طفل عالماً قائماً بذاته، وعدم الضغط عليه ليجاري أو ليماثل شخصيات الآخرين.

5- مراعاة الفروق البينية داخل الطفل نفسه، حيث إنه يسلك في ظل هذه الفروق بأنماط مختلفة من السلوك بحسب مواقف ومتطلبات مختلفة، ومراحل نمائية مختلفة أيضاً.

6- مراعاة التكامل والشمول والتوازن في تربية الطفل، وذلك من خلال الاهتمام بجميع جوانب شخصية الطفل الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية.

التنشئة الاجتماعية ونمو الطفل:

مما سبق يتبين لنا ما للنمو المتوازن للطفل من أهمية بالغة في تنشئته الاجتماعية المثلى، ويعرف النموّ بأنه «سلسلة متتابعة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة وهي اكتمال النضج، ومدى استمراره وبدء اندحاره»،[51] وللنمو مظهران، وهما:[52]

1- **النمو التكويني:** ونعني به نمو الطفل في الحجم والشكل والوزن والتكوين.

2- **النمو الوظيفي:** ونعني به نمو الوظائف الجسمية (النمو الحركي والنمو الحسّي)، والعقلية (النمو المعرفي، والنمو في مستويات التفكير، والنمو اللغوي)، والاجتماعية (الاستقلال، والعلاقة مع الرفاق، وفهم الآخرين، والتواصل، والمنافسة، والنظام، والضمير، والتقمص، والتقليد، وغيرها)، والانفعالية (الحب، والغيرة، والخوف، والقلق، والغضب، وغيرها).[53]

خصائص النمو:

يمكن **تلخيص خصائص** النمو فيما يلي:[54]

- النمو هو **تغير تقدمي** في أعضاء الجسم ووظائفها.
- النمو **تغير إيجابي** أو تطوّر نوعي في السلوك، والعمليات العقلية.
- النموّ **غرضي** (هادف)، بمعنى أن له هدفاً يتمثل في إيصال الفرد إلى القدرة على التكيف.
- النموّ **عملية** بمعنى أن له خصائص الاستمرارية والتنظيم والتماسك، السابق منه يؤثر في اللاحق.
- النموّ **عملية متدرجة ومستمرة**، فالطفل ينتقل من مرحلة إلى أخرى على نحو متدرج غير فجائي، وأنه يمر عبر مراحل واضحة ذات خصائص محددة، كما أن

النمو عملية تحدث على نحو مستمر أثناء مراحل حياة الطفل.

- النمو يتأثر **بعوامل الوراثة والبيئة والنضج والتعلّم**، ويطلق النضج على عمليات مختلفة من النموّ تعزى للوراثة، ويحدث للكائن الحيّ قبل الولادة وبعدها، ويستمر لفترة طويلة من حياته.[55]

مبادئ النمو:

يحدث النمو بطريقة تحكمها مباديء أساسية وحقائق ثابتة وقوانين عامة ينبغي على كل مربٍ الإلمام بها لمعرفة كيفية نمو الطفل والوصول به إلى المستوى الأفضل في هذا المجال ، ومن أهم المبادئ التي تحكم عملية النموّ وتنظمها ما يلي:[56]

1- النموّ يتضمن تغيراً نوعياً وكيفياً، ويسير من الداخل إلى الخارج، ومن الأعلى إلى الأسفل، ومن الاستجابة العامة إلى الاستجابة الخاصة.

2- ايقاع النمو ليس متساوياً لدى الأفراد (فروق فردية)؛ إذ ينمو كل طفل بطريقة معينة تختلف عن الآخرين.

3- هناك ترابط وتناسق على نحو عام بين جوانب النمو ومظاهره المختلفة لدى الفرد.

4- معدل النمو ونمطه لدى الفرد يمكن أن تغيرهما ظروف من داخل الجسم وخارجه.

5- لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها، وأن الفروق الفردية تزداد من مرحلة إلى أخرى.

6- يسير النموّ في السنوات المبكرة من العمل على نحو أسرع منها في السنوات المتأخرة.

العوامل المؤثرة في تكوين الطفل ونموه:[57]

تشير الدراسات إلى أن الطفل (الفرد) هو نتاج ثلاثة عوامل رئيسة، وهي: **العامل الوراثي، والعامل البيولوجي، والعامل الاجتماعي** (البيئي) ؛ إذ تتفاعل هذه العوامل وتتعاون مع بعضها في تشكيل شخصية الطفل، وتحديد صفته، ومستوى نضجه، وأنماط سلوكه، ومدى توافقه، أو شذوذه.

ونتناول فيما يلي هذه العوامل بالشرح:

أولاً. العوامل الوراثية:

تعدّ الوراثة عاملاً مهماً من العوامل المؤثرة في النمو من حيث صفاته ومظاهره، ونوعه ومداه، وزيادته ونقصانه، ونضجه وقصوره ...إلخ،[58] وتعني كل ما ينتقل من صفات وخصائص وراثية من السلف (الوالدين والأجداد) إلى الخلف (الأبناء) عن طريق الجينات التي تحملها الكروموسومات الموجودة في نواة الخلية. وتشمل الصفات الوراثية: الطول، والقصر، ولون العينين...الخ. ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن الوراثة لا تعني انتقال الخصائص الوراثية الإيجابية فقط إلى الطفل، وإنما هناك العديد من الخصائص الوراثية السلبية (الأمراض مثلاً) التي قد تنتقل إليه عن طريق الوراثة.[59]

وتلعب الوراثة **أربعة أدوار رئيسة** في تكوين الطفل ونموّه، وهي:

1- وراثة الخصائص البنائية:

تؤكد الوراثة هنا أن يكون الأبناء من نوع الآباء ويمتلكون السمات الرئيسة للنوع، وأن كل فرد يمتلك الصفات البنائية الوراثية التي تجعله مختلفاً عن الآخرين.

وقد اكتشف **جريجور** مندل (Mendel) قوانين الوراثة التالية:[60]

أ- **قانون انعزال الصفات:** ويحدث عندما يمتلك الأب سمة الطول على سبيل المثال، وتمتلك الأم سمة القصر، فتظهر في أولادهما صفة الطول فقط، وتختفي صفة القصر في الجيل الأول، ولكنها قد تظهر في الأجيال اللاحقة. وعليه يأخذ كل من أفراد الجيل الأول جيناً واحداً لإحدى الصفتين المتضادتين من كلا الأبوين. غير أن صفة الجين السائد فقط هي التي تظهر وهذا ما يسمى **بمبدأ السيادة التامة،** بينما لا تظهر صفة الجين المتنحي.

ب) **قانون التوزيع الحرّ:** وينص على أن جيني كل صفة ينفصلان عن بعضهما ويتوزعان على الجاميتات توزعاً عشوائياً ومستقلاً عن جيني الصفة الأخرى .

ويعدّ مورغان (Morgan) صاحب "نظرية الكروموسومات في الوراثة" (Chromosome Theory)، حيث أجرى دراسة في جامعة كولومبيا في بداية عام (1900م)، قدم فيها أول دليل على أن العوامل الوراثية التي سمّاها الجينات ، هي

أجزاء من الكروموسومات، وأشار إلى أن الجينات الوراثية تنتقل من الآباء إلى الأبناء عن طريق الجاميتات.

2- وراثة الجنس:

يقع تحديد الجنس لدى الإنسان على عاتق زوج من الكروموسومات الجنسية التي تحمل الرقم (23) والموجودة داخل نواة الخلية البشرية؛ إذ يحمل هذا الزوج من الكروموسومات عدداً من الشيفرات الوراثية التي تحدد جنس المولود ذكراً كان أم أنثى. وبهذا فإن جنس الإنسان يتحدد منذ لحظة الإخصاب. وتتمثل هذه العملية في أن الزوج الثالث والعشرين عند الرجل يتكوّن من كروموسومين أحدهما كروموسوم (X) والثاني (Y)، بينما يتكوّن هذا الزوج عند الأنثى من كروموسومين متشابهين من نوع (X). وبهذا، فإن المولود الجديد لن يتلقى من أمه سوى الكروموسوم (X)، فإذا انتقل كروموسوم (Y) من الأب واتحد مع الكروموسوم (X) من بويضة أنثوية، أصبح الزوج الثالث والعشرون عند الجنين (XY)، وفي هذه الحالة يكون المولود ذكراً، أما إذا انتقل كروموسوم (X) من الأب واتحد مع الكروموسوم (X) من بويضة أنثوية، أصبح الزوج الثالث والعشرين عند الجنين (XX)، وفي هذه الحالة يكون المولود أنثى، ويمكن تلخيص ذلك على النحو التالي:

كروموسوم ذكري (Y) + كروموسوم أنثوي (X) = (XY) المولود يكون ذكراً.

كروموسوم ذكري (X) + كروموسوم أنثوي (X) = (XX) المولود يكون أنثى.

3- الوراثة تحدد السقف الأقصى للسمة:

إذا اتفقنا بأن الوراثة هي التي تحدد السقف الأقصى للسمة لدى الفرد، فإن البيئة من ناحية أخرى هي التي تقرر المدى الذي سيتحقق من هذه السمة. فإذا ما ورث الطفل من أبيه سمة الطول مثلاً، فإن هذه السمة لا تتحقق في حدها الأقصى عند البلوغ، ما لم توفر البيئة لهذا الفرد إمكانيات النموّ المتوازن، كتأمين القدر الكافي من الغذاء، والرعاية الصحية. ويشير هذا إلى أثر التفاعل بين الوراثة والبيئة لإحداث النمو.

4- التحكم في جنس المولود:

تشير نتائج البحوث في مجال الهندسية الوراثة أنه قد أصبح بالإمكان التحكم في جنس المولود من خلال التحكم في الكروموسومات المسؤولة عن تحديد الجنس. إلاّ أن العلماء ما زالوا يحاولون إدخال تعديلات على الجين نفسه بغرض مكافحة بعض الأمراض الوراثية والخصائص الوراثية الضعيفة. وهناك طريقتان للتحكم في الجينات، هما: **طريقة الانتخاب الطبيعي**، وتتم باختيار أفراد ذوي صفات مرغوبة لإحداث التزاوج بينهم، **وطريقة الانتخاب الصناعي**، وتتم باستخدام المعالجات الكيماوية والإشعاعية لإدخال جينات جديدة للخلية تحلّ محل الجين غير المرغوب فيه، وهو ما يعرف باسم النقل أو التحويل.

ثانياً- العوامل البيولوجية:

من المعلوم أن ما يجعلنا بشراً من الناحية البيولوجية هو امتلاكنا بعض الخصائص الجسدية والعقلية التي تختلف اختلافاً كلياً عن تلك التي تمتلكها الكائنات الحية الأخرى، هذه الخصائص التي تمنحنا القدرة على التصرف بوصفنا بشراً. فقد يستطيع طائر الببغاء مثلاً أن يردد بعض الكلمات، لكنه لا يفهم معناها. ويأتي تأثير العامل البيولوجي عن طريق الوراثة.[61]

ويقصد بالعوامل البيولوجية، وظائف الأجهزة الجسمية وبخاصة الجهازين الغدّي والعصبي، بالإضافة إلى عامل النضج، وفيما يلي شرح مبسط لهذه العناصر.

أ- الجهاز الغدي:

يختص الجهاز الغدي بوظائف التمثيل الغذائي المختلفة للجسم، وتقسم الغدد في جسم الإنسان إلى نوعين، هما: **غدد قنوية** مثل الغدد الدمعية واللعابية والعرقية، التي تصب إفرازاتها بوساطة قنوات داخل الجسم أو خارجه، و**غدد غير قنوية**، مثل الغدد الصماء كالغدة النخامية والدرقية والصنبورية، التي تصب إفرازاتها بالدم مباشرة.[62] بالإضافة إلى ذلك هناك نوع آخر من الغدد يقوم بدور الغدد الصماء والغدد القنوية مثل الغدد الجنسية، وغدة البنكرياس.[63] وتؤثر الغدد وإفرازاتها بصورة واضحة في عملية النمو؛ إذ إن التوازن في إفراز الغدد يجعل من

الفرد شخصاً سليماً نشطاً ويؤثر تأثيراً حسناً على سلوكه على نحو عام. وتؤدي اضطرابات الغدد إلى المرض النفسي وردود الفعل السلوكية المرضية، كذلك يزيد اضطراب الغدد في حدة السمات النفسية العادية للفرد.

ب- الجهاز العصبي:

يتكوّن الجهاز العصبي من جميع الأعصاب المتوافرة في جسم الإنسان، مثل الأعصاب الموجود في الدماغ والحبل الشوكي (الجهاز العصبي المركزي)، والأعصاب الخارجية السطحية (الجهاز العصبي السطحي)، والأعصاب السمبثاوية (Sympathetic)، والأعصاب الباراسمبثاوية (Parasympathetic). وبذلك، يعد الجهاز العصبي بالغ التعقيد، وتترابط الأعصاب فيه بطريقة بالغة الدقة، وهو الذي يمنح الإنسان القدرة على الإحساس والتفكير والقيام بمختلف أنواع السلوك .[64]

3- النضج:

النضج هو «سلسلة التغيرات البيولوجية المنتظمة، المبرمجة وراثياً، وتحدث فطرياً وتلقائياً وبمعزل عن المؤثرات الخارجية»،[65] ومن المعلوم أن هناك علاقة بين نضج الجسم وقدرته على أداء وظائفه. فقدرة الطفل على المشي مثلاً محكومة بنضج عضلات ساقيه، وقدرته على التفكير الصحيح محكومة بنضجه العقلي . وبهذا يتضح أن دور النضج في النمو يتمثل في مدى الارتباط بينه وبين أداء الوظائف، التي هي جزء من أبعاد النمو.[66]

ثالثاً. العوامل الاجتماعية (البيئة):

تلعب عوامل البيئة دوراً مهماً في نمو الفرد، وتشكيل شخصيته، وتحديد أنماط سلوكه. ويقصد بالبيئة «جميع العوامل التي يتفاعل معها الفرد، أو جميع المواقف أو المثيرات التي يستجيب لها».[67] وبذلك تشمل البيئة جميع العوامل المادية والثقافية والاجتماعية التي تحيط بالطفل ويتفاعل معها.[68] وجدير بالذكر أن هناك بيئات متنوعة ومتعددة تؤثر في النمو الإنساني، وهي:[69]

1- **بيئة الرحم**: وتحتضن الطفل منذ لحظة الإخصاب وحتى لحظة الميلاد. فقد أشارت الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية بين صحة المولود ووقت ولادته، وبين وزن المواليد الجدد ونمط تغذية الأم، وبين الضغوط الانفعالية التي تتعرض لها الأم وصحة الجنين.

2- **البيئة الأسرية**: وتشمل حجم الأسرة، ومستوى دخلها، ومستوى تعليم الوالدين، والطبقة الاجتماعية، ومركز الطفل في الأسرة وترتيبه ... إلخ. وتعدّ هذه البيئة الأفضل لنمو الطفل بعد الولادة؛ إذ يتعلّم منها المشي، والكلام، وطرق الأكل، والتمييز بين الخطأ والصواب، ويكتسب منها العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وغيرها، وبهذا فهي تعمل على إشباع حاجاته ومطالب نموّه البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

3- **البيئة المدرسية**: وتشمل الأثاث، والأدوات والأجهزة، والمباني، والطلاب، والمعلمين، والإدارة المدرسية... إلخ. وتسهم البيئة المدرسية إسهاماً كبيراً في نمو الطالب بما توفره له من معارف ومعلومات، ومن خلال مساعدته في تكوين الشخصية المستقلة، وطرق التفكير السليم وحلّ المشكلات، وبناء العلاقات الاجتماعية القويمة، وتعلّم الأدوار، واكتساب المهارات المختلفة، وغيرها.

4- **البيئة الاجتماعية**: وتشمل الجيران، والأقارب، وجماعة الرفاق، والنوادي، والجميعات، ودور العبادة...إلخ؛ إذ من المعلوم أن هناك علاقة واضحة بين نموّ الطفل وبين صحة البيئة. فإذا كانت بيئة الطفل الاجتماعية صحية، فإنها تعمل على تشربه وتمثله لعادات الجماعة، وامتصاص معاييرها وتقاليدها، وتوفر له الانتماء القوي للمجتمع بمختلف مؤسساته، وتعمل على تفاعله السويّ الهادف مع الآخرين، وتعمل على إشباع حاجاته النفسية. أما إذا كانت بيئة الطفل الاجتماعية غير صحية، فإنها تؤثر سلباً على نموّه بما تقدمه له من نماذج سيئة، وفرص للانحراف، وبما تحجبه عنه من فرص لاكتساب المعارف والمهارات والتدرب على الأدوار الاجتماعية المطلوبة.

5- **البيئة الطبيعية**: وتشمل المناخ، والتربة، والتضاريس، والثروات الطبيعية كالمياه

والغابات والبترول والمعادن...إلخ. ومن المعلوم أن للبيئة الطبيعية دوراً مهماً في نموّ الإنسان وتشكيل شخصيته؛ إذ إن طبيعة البلد الجبلية مثلاً تضفي على الفرد سمات النحالة والخفة وسرعة الحركة، وأن بيئة البادية تؤثر في لون بشرة الفرد، وفي طبيعة تفكيره وخياله، وتشكل جانباً من خلقه وطباعه. كما أن درجة الحرارة والبرودة المفرطتين تؤثران على نحو واضح على نشاط الدورة الدموية للفرد ونموّه العام، فسكان المناطق القطبية أو الاستوائية يعانون من تدني مستوى النموّ أو النضج وضآلة الجسم وضعف الصحة على نحو عام.

من هنا نرى أن عوامل البيئة تعمل على نحو وثيق مع عوامل الوراثة. فنحن نولد بشراً من الناحية البيولوجية، أما سلوكنا كبشر فإنما نتعلمه من البيئة التي نعيش فيها، وبغض النظر عن الإمكانات، والخصائص الوراثية للفرد، تلعب البيئة الدور الفاعل في تشكيل شخصية هذا الفرد، وفي نموّه وتنشئته الاجتماعية، ولا أدل على ذلك من بعض حالات الأطفال الذين حرموا من الرعاية البشرية، أو نشأوا بين الحيوانات كما تروي لنا بعض كتب التربية وعلم النفس، هؤلاء الأطفال لم ينشأوا اجتماعياً وقد كانت تصرفاتهم أشبه ما تكون بالحيوانية منها بالإنسانية، وقد كانوا عاجزين عن النطق، أو الكلام على الرغم من استعدادهم البيولوجي لذلك.[70]

صلة التنشئة الاجتماعية بالعلوم الأخرى:

للتنشئة الاجتماعية علاقة بمجموعة من العلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية والطبيعية والتكنولوجية، منها نذكر ما يلي:

أولاً- علم الاجتماع:

يهتم علم الاجتماع بدراسة الجماعات وتكوينها ووظائفها والعلاقات فيما بينها. ويعرف بأنه «العلم الذي يساعد في تكيف الفرد والمجتمع للعيش معاً، ضمن أهداف معينة يسعى الطرفان إلى تحقيقها، من أجل التقدم والازدهار والاستمرارية»،[71] ويسعى هذا العلم إلى دراسة الفرد داخل النظام الاجتماعي

ككل، وليس بمعزل عن غيره من الأفراد، وبذلك، فهو علم يدرس العلاقات بين الأفراد، والتفاعل بينهم، وتصرفاتهم كأعضاء في جماعة، وبالتالي يركز على سلوك الأفراد في المجتمعات،[72] ويدرس أيضاً الجماعات وما يرتبط بها من عادات وقيم اجتماعية يولد الفرد بها. ويعني هذا أن عالم الاجتماع يركز في دراسته على المؤسسات الاجتماعية والمقارنة بينها.[73]

وتكمن الصلة بين علم الاجتماع والتنشئة الاجتماعية في أن التنشئة الاجتماعية جزء لا يتجزء من منظومة المجتمع الحديث، تتأثر به وتؤثر فيه؛ إذ إن الأطفال المستفيدين منها هم جزء مهم من المجتمع، وبالتالي فإنها تعمل على خدمته. كما أن المجتمع محتاج بدوره إلى التنشئة الاجتماعية، لأننا عندما نتحدث عن التنشئة الاجتماعية نتحدث عن تلك العمليات الاجتماعية التي تعمل على تحديد شخصية الفرد وأنماط سلوكه، بالإضافة إلى تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة؛ لكي يصبح عضواً فاعلاً في المجتمع الذي يعيش فيه.[74] وبهذا، فإن الهدف النهائي للتنشئة الاجتماعية هو خدمة المجتمع والعمل على رقيه وازدهاره من خلال تكوين الأفراد الصالحين، الملتزمين بمعايير مجتمعهم وقيمه، القادرين على الإسهام فيه بفاعلية.

وتتضح العلاقة بين علم الاجتماع والتنشئة الاجتماعية من أن الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع تعدّ من العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل؛ إذ لا يمكن فصل هذه الظروف عن طرق الآباء وأساليبهم في تنشئة الأبناء.

ثانياً. التربية:

هناك تعريفات مختلفة ومتعددة للتربية، منها: «إن التربية هي عملية التكيف أو التفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها»[75] وإنها «العمل المنسق المقصود الهادف إلى نقل المعرفة وخلق القابليات وتكوين الإنسان والسعي به في طريق الكمال من جميع النواحي وعلى مدى الحياة».[76]

إن عملية التربية هي عملية اجتماعية في أساسها ومفهومها وأغراضها ووظائفها. فالمجتمع يمثل المجال أو الإطار الشامل الذي تتم فيه هذه العملية. إذاً،

فالتربية ضرورة اجتماعية، وترتبط على نحو وثيق بالمجتمع، وتهدف إلى الاهتمام بالمجتمع، وتلبية حاجاته وتكيّف أفراده مع بيئتهم من خلال تفاعلهم المستمر معها، واشتراكهم في مختلف فعالياتها، مما يمكنهم من تشرب أسلوب حياة مجتمعهم، واستيعاب ثقافته ومعاييره وقيمه الاجتماعية التي تتكوّن على أساسها شخصية الفرد الاجتماعية وتحدد سماتها. فالتربية إذاً هي العملية التي تشكل الفرد وتكيفه مع الواقع من خلال بناء شخصيته بما يتفق مع متطلبات ثقافته الاجتماعية وتحديد دوره الاجتماعي. والتربية بهذا المعنى ما هي إلاّ عملية التنشئة الاجتماعية.[77]

وتلتقي التربية مع التنشئة الاجتماعية أيضاً من حيث أن كليهما يؤكدان على المشاركة والتفاعل الإيجابيين من فرد يتمتع بصفات المواطن الصالح، ومثل هذا الفرد ينبغي أن تكون تربيته وتنشئته الاجتماعية متوافقتين ومنسجمتين مع مطالب المجتمع وقيمه ومعاييره، وأيضاً فإن التربية والتنشئة الاجتماعية هما عمليتان هادفتان ومستمرتان مع الفرد طيلة حياته، وبالتالي تسيران جنباً إلى جنب في تشكيل شخصية الفرد وذاته وسلوكاته واتجاهاته. ومن ناحية أخرى، فإنهما تلتقيان أيضاً في أن كلتيهما تسعى إلى الارتقاء بالفرد من الحالة البيولوجية إلى الحالة الاجتماعية، فمن المعلوم أن الفرد يولد غير قادر على ممارسة أي شيء أو معرفة أي شيء، وتتولى التربية والتنشئة الاجتماعية بما تحويانه من تنشئة معرفية ووطنية وسياسية وأخلاقية... إلخ إلى خلق الوعي والإدراك لديه بالحياة والكون والعالم.[78] يضاف إلى ذلك أن كلاً من التربية والتنشئة الاجتماعية تتطلبان الإشراف على الطفل وإرشاده وتوجيهه بغرض تعزيز السلوكات والاتجاهات الايجابية لديه، والتحقق من التزامه بالمعايير والقيم الخاصة بمجتمعه، وبما يحقق له التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وبهذا، يعدّ تكوين الاستعداد لدى الطفل لمطاوعة الضوابط الاجتماعية من أهم ما تسعى إليه كلٌ من التربية والتنشئة الاجتماعية.

ثالثاً - الثقافة:

تعدّ الثقافة الإطار والمضمون الفكري، الذي يحدد للمجتمع سماته المميزة عن غيره من المجتمعات؛ إذ تحمل بين طياتها السمات الاجتماعية المتوازنة والمستجدة،

وتعدّ أيضاً ثمرة النشاط الفكري والمادي الخلّاق والمرن لدى الإنسان.[79] ويعرفها تايلور بأنها «الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين، وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في جماعة».[80]

وإذا كانت التنشئة الاجتماعية تتجسد في تمثل الفرد ثقافة مجتمعه، مما يساعد في نقل الفكر الثقافي من جيل إلى جيل، وبالتالي تخليد الحضارة، أو سرمديتها،[81] وأيضاً في توحيد أفراد المجتمع مع النظم والأنماط الثقافة السائدة؛ وذلك من خلال تلقين الأطفال الأفكار والقيم الاجتماعية والجمالية والأخلاقية، وتعليم الاتجاهات في سياق نموّ الأفراد الاجتماعي،[82] فإننا نتبين من كل هذا العلاقة الوثيقة بين التنشئة الاجتماعية والثقافة، وتعدّ عملية التثقيف مهمة لأنها تمكن الفرد من التحكم في مجموعة كبيرة من السلوكات والأفكار والعادات والتقاليد والقيم...الخ، والتي لها علاقة وطيدة بهويته الشخصية، وطرق اتصاله وتفاعله مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية معهم داخل الثقافة الواحدة،[83] وهذه أمور تعدّ في صلب عملية التنشئة الاجتماعية.

ومن أوجه الصلة الأخرى بين التنشئة الاجتماعية والثقافة، دور التنشئة الاجتماعية في الأخذ بيد الفرد وإرشاده وتوجيهه في مواجهة المتغيرات (البدائل) الثقافية؛ إذ لا يقتصر دور التنشئة الاجتماعية على نقل الموروث الثقافي ونقده وتنقيته، وإنما يمتد إلى مساعدة الفرد على تمحيص هذه المتغيرات أو البدائل الثقافية ونقدها وبيان إيجابياتها وسلبياتها، ومساعدته على فهمها والتكيف معها؛ إذ تعدّ مساعدة الفرد على التكيف مع المتغيرات الثقافية الحاصلة في المجتمع الذي يعيش فيه هدفاً مهما تسعى التنشئة الاجتماعية إلى تحقيقه.

رابعاً . علم النفس وتطبيقاته المختلفة:

تعتمد التنشئة الاجتماعية في محاولاتها لتطوير فهمنا عن سلوك الإنسان وتحليله وضبطه لما فيه خير الفرد والمجتمع على نتائج البحوث في علم النفس العام؛ إذ يبحث علم النفس في سمات النفس البشرية والسلوك الإنساني، وبهذا فإنه

يدرس سلوك الإنسان، أي ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وحركات ظاهرة وانفعالات باطنية، ويدرس أوجه نشاطه وهو يتفاعل مع بيئته ويتكيف معها،[84] ومن هنا تبدأ ملامح العلاقة الوثيقة بينهما؛ إذ تسعى التنشئة الاجتماعية إلى تكوين سلوك الإنسان تكويناً سليماً، وتوجيه هذا السلوك إلى الأفضل ليكون إنساناً صالحاً في مجتمعه، وتسعى أيضاً إلى مساعدته على التكيف مع بيئته ومجتمعه والظروف السائدة فيهما. إن تعقد البيئة المحيطة يخلق للفرد مشكلات وعقبات متعددة ومتنوعة (نفسية، واجتماعية، واقتصادية، وغيرها)، أثناء سعيه لقضاء حاجاته وتحقيق أغراضه، وهنا يأتي دور التنشئة الاجتماعية لمساعدته في تجاوز هذه المشكلات والعقبات.

علاقة التنشئة الاجتماعية بفروع علم النفس المختلفة:

أ- العلاقة بعلم النفس الاجتماعي:

يجمع علم النفس الاجتماعي بين دفتيه الموضوعات المشتركة بين علم النفس وعلم الاجتماع، ويعرّف بأنه «العلم الذي يهتم بدراسة سلوك الفرد في الجماعة، وذلك من حيث علاقته بالأفراد الآخرين، وتأثره بهم وتأثيره فيهم، وبكيفية تصرف الناس في الجماعات، وكيف تؤثر تلك الجماعات على أعضائها».[85] وعلى هذا فعلم النفس الاجتماعي فرع من فروع علم النفس يدرس ظاهرة السلوك الاجتماعي وخاصة سلوك الفرد بوصفه عضواً في جماعة، ويتناول بالبحث تأثير الآخرين على سلوك الفرد وتأثيره على سلوك الآخرين خلال عمليات التفاعل الاجتماعي.[86] أي أن علم النفس الاجتماعي يحاول أن يجيب عن الأسئلة التي تدور حول تأثير الناس في بعضهم بعضاً، وكيف يتعاملون في المواقف الاجتماعية.[87] والعوامل المؤثرة في تغير سلوك الفرد والجماعة في استجابتهما للمتغيرات، والمثيرات الاجتماعية.[88] من هنا نتبين نقطة الالتقاء بين التنشئة الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي اللذين يركزان على عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد. فالتنشئة الاجتماعية عملية قائمة أصلاً على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكاً ومعايير وقيماً تجعله قادراً على مسايرة جماعته والتوافق

والتفاعل معها، وتنشيء لديه ضوابط داخلية توجه سلوكه وتحـدده بما يتماشى مع معايير الجماعة ومتطلباتها.

وجدير بالذكر أن علم النفسي الاجتماعي يستفيد من علم نفس النموّ وما يقدمه من س ومبادئ حول النمو النفسي للأفراد في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الا ماعي.[89]

2- العلاقة ب م نفس النمو (التطوري):

يعرّف علم نفس النمو بأنه «العلم الذي يدرس سلوك الكائن البشري (على وجه الخصوص) منذ لحظة الإخصاب وحتى الممات، دراسة علمية يمكن على أساسها فهم هذا السلوك وتفسيره وضبطه والتنبؤ به والتخطيط له».[90] إن هذا العلم يهتم بدراسة النمو النفسي عن طريق تحليل السلوك الإنساني والتغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تطرأ عليه إبان مراحل حياة الفرد المتعاقبة،[91] من هنا نتبين أن علم نفس النمو يركز اهتمامه على مسائل متعددة يمكن تصنيفها في ثلاث فئات واسعة، وهي:[92]

أ- سلسلة التغيرات التي يمرّ بها كل الأطفال والراشدون أو معظمهم أثناء دورة حياتهم.

ب- دراسة الفروق بين الأفراد في بعض الخصائص النمائية.

جـ- دراسة الفروق بين الأفراد ذوي الثقافات والحضارات المختلفة في أنحاء العالم.

وقد أشير سابقاً إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية نموّ يتحوّل خلالها الفرد (الطفل) من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي راشد، وأنها تمّر في مراحل أربع تعكس في مضامينها سلسلة التغيرات التي يمّر بها الفرد أثناء حياته، وأنها عملية تهتم بالفروق الفردية لدى الأطفال (الأفراد) في تنشئتهم الاجتماعية، وبهذا فهي وثيقة الصلة بعلم نفس النموّ.

ويفيد علم نفس النمو في مجال التنشئة الاجتماعية في النقاط التالية:[93]

أ- يعين هذا العلم الوالدين على فهم مراحل النموّ وقوانينه ومطالبه، مما يساعدهم في معاملة أبنائهم وفق المرحلة التي يعيشونها، ويجعلهم يتيحون الفرصة للأطفال

كي يعيشوا طفولتهم.

ب- إن معرفة الوالدين للفروق الفردية بين أبنائهم تدعوهم إلى عدم تكليفهم بأشياء لا يقدرون على أدائها، وأن يكونوا واقعيين فيما يتعلق بتوقعاتهم الشخصية نحوهم.

جـ- إن علم نفس النمو يساعد الآباء في تحقيق النمو الشامل والمتكامل لأبنائهم.

وعلى اعتبار أن المدرسة مرحلة مهمة من مراحل التنشئة الاجتماعية للطفل، فإن معرفة المربين بعلم نفس النمو يفيدهم في أمور كثيرة، من أهمها:[94]

أ- معرفة العوامل التي تتحكم في النمو، وبالتالي تصميم المناهج واختيار طرق التدريس المناسبة التي تساهم في إعطاء الزخم لهذا النمو.

ب- فهم النمو العقلي وما يرتبط به من قدرات واستعدادات وعمليات عقلية مثل الذكاء والتفكير، مما يساعد المربين أيضاً في تصميم المناهج وبنائها واستخدام طرق التدريس الملائمة لنمو الأطفال.

جـ- معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ، مما يساعد المربين في عملية تفريد التعليم، وتنويع طرق التدريس، وعمل برامج تربوية متنوعة منها ما يلائم المتفوقين، ومنها ما يناسب المتوسطين، ومنها ما يخصص للمتخلفين.

د- المساهمة في بناء الشخصية النامية المتوازنة من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية.

3- العلاقة بعلم النفس التربوي:

يعرّف علم النفس التربوي بأنه «الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في المواقف التربوية المختلفة وخصوصاً في المدرسة»،[95] ويعنى بفهم عملية التعلّم والتعليم وتحسينها بخاصة وتطوير العملية التربوية بعامة مستخدماً في ذلك علم النفس ونظرياته وطرائقه، ومستعيناً بميادين التعلّم والنمو والفروق الفردية والشخصية والصحة النفسية والإرشاد والتوجيه والتربية الخاصة وغيرها.[96]

ويساعد علم النفس التربوي المعلم، كأحد أقطاب التنشئة الاجتماعية، على فهم مراحل النمو لدى التلاميذ، ودرجة تفكيرهم ومرتبته، وحدود طاقاتهم وقابلياتهم، والطرق التي يتعلمون بها، وعلاقاتهم الاجتماعي،[97] مما يؤكد العلاقة بين علم النفس التربوي والتنشئة الاجتماعية.

4- العلاقة بعلم النفس الفسيولوجي:

يدرس علم النفس الفسيولوجي كثيراً من الموضوعات ذات الصلة بوظائف الأعضاء، وبخاصة تلك الوظائف التي تؤثر في السلوك الإنساني، ومن أهم الموضوعات التي يهتم بدراستها الجهاز العصبي وتركيبه ووظائفه، والخلايا العصبية وخصائصها والحواس والعوامل المؤثرة فيها وأثر العمليات الحسية على السلوك، والسلوك وتطوّره لدى الطفل ومؤثرات أو مثيرات هذا السلوك، [98] كما يدرس الجوانب الفسيولوجية للدوافع والانفعالات، وتأثير الغدد وهرموناتها على السلوك، ومن الواضح فإن مجال هذا العلم هو دراسة مكونات الأجهزة الداخلية ووظائفها وانعكاساتها على السلوك الإنساني.[99] من هنا تتضح العلاقة بين التنشئة الاجتماعية وعلم النفس الفسيولوجي في أنه يساعد جميع أطراف التنشئة الاجتماعية وبخاصة الآباء والمعلمين في تفسير السلوكات الإنسانية بناء على أسسها البيولوجية والفسيولوجية.[100]

5- العلاقة بعلم النفس العلاجي:

يهتم العلاج النفسي بمرضى العصاب والذهان وذوي المشكلات الانفعالية الحادة،[101] ويتخذ علم النفس العلاجي منحاً عيادياً، ويقوم على منهج يعتمد أساساً على جمع ملاحظات عن سلوك الأفراد الذين يتلقون مساعدات فردية بسبب الصعوبات الانفعالية التي يواجهونها. وبذلك يسهم هذا العلم في فهم مشكلات السلوك الإنساني وصعوباته في مختلف مراحل حياة الإنسان،[102] ويقدم كثيراً من المعلومات عن الأفراد غير الأسوياء ونموّهم، وبخاصة أولئك الذين يعانون من الاضطراب النفسي الشديد مثل العصاب والذهان.[103] وبهذا، فإن علم النفس العلاجي ذو علاقة متينة بالتنشئة الاجتماعية من حيث زيادة فهم الآباء لسلوك

أبنائهم، والمعلمين لتلاميذهم، وأيضاً في زيادة فهمنا لسلوك الراشدين الذين نتعامل معهم، ويذلك يستخدم هذا العلم في معرفة السلوكات غير السوية للأطفال والعمل على معالجتها.

6- العلاقة بعلم الصحة النفسية:

يرتبط مفهوم الصحة النفسية ارتباطاً كبيراً بقدرة الفرد على التكيف مع نفسه ومع ظروفه التي يحيا فيها؛ وتشمل هذه الظروف، النواحي المادية والنواحي الاجتماعية.[104] وتعرف الصحة النفسية بأنها «مجموع الشروط اللازم توافرها حتى يتم التكيف بين المرء وذاته، وبينه وبين البيئة المحيطة، بهدف الوصول إلى السعادة».[105]وتعرّف أيضاً بأنها "التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة؛ مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ على الإنسان؛ ومع الإحساس الايجابي بالسعادة والكفاية".[106]

ويهدف علم الصحة النفسية إلى معرفة حالات التكيف التي يمر بها الفرد، ومعرفة المشكلات اليومية التي يواجهها، والوقاية من الاضطرابات النفسية بمعرفة أسبابها والعمل على إزالتها، وتوفير الظروف المؤدية لصحة نفسية جيدة، واستمرارية تمتع الفرد بصحة نفسية سليمة من خلال توفير الظروف المناسبة وتوفير العلاج اللازم.[107]

من هنا نجد أن العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والصحة النفسية قائمة، طالما أن قدرة الفرد على التكيف، والتي تعدّ الأساس الأول للصحة النفسية، تعتمد اعتماداً كبيراً على ظروف التنشئة الاجتماعية. فالبيئة السليمة للتنشئة الاجتماعية هي التي تساعد على زيادة تمتع الفرد بصحة نفسية سليمة، والعكس صحيح.

وتقوم الصحة النفسية على ثلاثة **مناهج**، هي:[108]

أ- **منهج علاجي:** وهو ما يتبعه الفرد العادي للتخلص من الانحراف في الصحة العقلية، حتى يعود إلى حالة الاعتدال.

ب- **منهج وقائي:** وهو الطريق الذي يسلكه الفرد مع نفسه ومع غيره حتى يقي نفسه وغيره الوقوع في حالة اضطراب نفسي.

جـ- **منهج بنائي:** وهو ما يتبعه الفرد العادي ليزيد شعوره بالسعادة وبالكفاءة إلى أقصى حد مستطاع، حتى تقوى صحته النفسية ويزيد نشاطه، ويتمتع بالشعور بالقوّة والحيوية.

7- العلاقة بعلم نفس الشخصية وبنمو الذات:

الشخصية الإنسانية لا تورث ولا تصنع بالميلاد، وإنما تتشكل بالتأثيرات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وتصاغ أثناء عملية التنشئة التي تبدأ في الأسرة، بتحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، ثم تستمر الشخصية أو الذات الإنسانية بالتشكل في المدرسة، والشارع، والمسجد...إلخ حتى يندمج في مجتمعه،[109] مما يؤكد العلاقة الوطيدة بين التنشئة الاجتماعية وعلم نفس الشخصية؛ إذ إن من الأهداف الرئيسة للتنشئة الاجتماعية تأكيد ذاتية الفرد واكتساب الشخصية.

والشخصية أو الذات هي «الشعور الواعي بكينونة الفرد، أو وعي الفرد بنفسه وبقدرته على التمييز بين صفاته وصفات الآخرين، جسمياً وعقلياً وسلوكياً، وبينه وبين الآخرين، والأشياء والمواقف المحيطة به».[110] وجدير بالذكر أن كل إنسان يكتسب شخصية أو ذاتاً تميزه عن الشخصيات أو الذوات الأخرى، وأن نموّ الذات يتأثر بثلاثة عوامل، هي: النضج البيولوجي والجسمي، ومقدار الاحتكاك المتواصل مع البيئة، ومقدار خبرات الإحباط التي يتعرض لها الفرد.[111]

خامساً. علم الإنسان أو الأنثروبولوجيا:

علم الإنسان هو «العلم الذي يبحث في سلوك الجماعات وثقافتهم وما تنتجه هذه الجماعات من عناصر ثقافية، مادية كانت أم معنوية»،[112] ويهدف هذا العلم إلى دراسة سمات الحياة الاجتماعية ومعرفة طبيعتها ومكوناتها لإعادة بناء تاريخ المجتمعات أو تاريخ الحضارة، مع تحديد معالم التركيب التاريخي والحضاري لثقافة ما ومقارنتها مع المجتمعات والثقافات الأخرى،[113] وعلاقة هذا العلم بالتنشئة الاجتماعية قوّية؛ إذ أن موضوع التنشئة الاجتماعية هو الإنسان الذي يعيش في جماعة، ويتفاعل مع المجتمع والبيئة ضمن إطار فكري يؤمن به، ويحافظ عليه، ويتمسك بمحتواه. ويكتسب الإنسان هذا الإطار الفكري من خلال عملية التنشئة

الاجتماعية التي تساعد في نقل الفكر الثقافي من جيل إلى جيل، وفي تعلّم الأجيال طرق التكيف مع ثقافة مجتمعهم وفكره. لذلك، فإن التنشئة الاجتماعية وطرقها وأساليبها هي أحد الموضوعات المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار لدى دراسة التطوّر الثقافي لأي من المجتمعات البشرية.

سادساً - علاقة التنشئة الاجتماعية بعلوم أخرى:

بالإضافة إلى ما سبق فإن للتنشئة الاجتماعية علاقة **بعلم الأحياء** الذي يهتم بدراسة الكائنات الحية من الناحية العضوية وتكيفها مع البيئة التي تعيش فيها، **وبعلم السياسة** فهناك التنشئة السياسية، **وبعلم الأخلاق** فهناك التنشئة الأخلاقية، وغيرها من العلوم.

المراجع

1- أحمد محمد مبارك الكندري. علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح، 1992، ص377 .

2- المرجع نفسه، ص378 .

3- المرجع نفسه، ص377 .

4- جامعة القدس المفتوحة. التربية والمجتمع والتنمية. عمان: الجامعة، 1993، ص99.

5- عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني. المدخل إلى التربية. عمان: دارالشروق، 1999، ص182 .

6- عبدالله زاهي الرشدان. علم الاجتماع التربوي. عمان: دار عمار، 1984، ص177.

7- محمد الشناوي وآخرون. التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار صفاء، 2001، ص15 .

8- شبل بدران وفاروق محفوظ. أسس التربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998، ص63- 65 .

9- صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط2، عمان: دار المسيرة، 2000، ص16، وأيضاً محمد أحمد صوالحه ومصطفى محمود حوامدة. أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة. إربد: دار الكندي، 1999، ص21 .

10- صالح محمد علي أبو جادو. المرجع السابق، ص16 .

11- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص385 .

12- محمود فتحي عكاشه ومحمد شفيق زكي. مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. (د.م: د.ن)، 1997، ص39 .

13- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص141 .

14- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص100 .

15- مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. المكتب التنفيذي. التنشئة الاجتماعية بين تأثير وسائل الإعلام الحديثة ودور الأسرة. المنامة: المكتب، 1994، ص45 .

16- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص142 .
17- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص41-42 .
18- Galing, Andreeva. Social Psychology. Moscow: Progress Pub., 1982, p.262-264
19- مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. المكتب التنفيذي. مرجع سابق، ص68.
20- شبل بدران وفاروق محفوظ، مرجع سابق، ص55 - 63 .
21- محمد الشناوي وآخرون. مرجع سابق، ص16 .
22- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص44
23- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص377-378 .
24- أحمد زكي بدوي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان، 1982، ص400.
25- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص40 .
26- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص380 .
27- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص17 .
28- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص381، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص18 .
29- أحمد علي الحاج محمد. أصول التربية. عمان: دار المناهج، 2001، ص268 .
30- محمد أحمد صوالحه ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص50-51، وأيضاً شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ. مرجع سابق، ص66-69 .
31- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص101 .
32- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص20 .
33- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص101 .
34- المرجع نفسه، ص101 .
35- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص51 -53، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص20-21 .

36- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص47 .
37- المرجع نفسه، ص48 .
38- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص53-57، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص21-22 .
39- أحمد علي الحاج محمد. مرجع سابق، ص36 .
40- محمود أبو نبيل. علم النفس الاجتماعي (ج2). بيروت: دار النهضة العربية، 1985، ص229 .
41- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص56 .
42- حامد زهران. علم النفس الاجتماعي. ط5. القاهرة: عالم الكتب، 1984، ص125، وأيضاً أحمد علي الحاج محمد. مرجع سابق، ص37 .
43- حامد زهران. مرجع سابق، ص115 .
44- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 56 .
45- المرجع نفسه، ص57 .
46- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 47، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص22 .
47- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص68 .
48- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص34 .
49- المرجع نفسه، ص34 .
50- المرجع نفسه، ص40 .
51- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص29 .
52- المرجع نفسه، ص29 .
53- حنان عبدالحميد العناني، وعبدالجابر تيم، ومحمد حسن الشناوي. سيكولوجية النمو وطفل ما قبل المدرسة. عمان: دار صفاء، 2001، ص127-197 .
54- المرجع السابق نفسه، ص17-18، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص29 .

55- محمد الشناوي وآخرون. مرجع سابق، ص22-23، وأيضاً صالح محمد أبو جادو. مرجع سابق، ص29 .

56- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص29.

57- محمد عودة الريماوي. في علم نفس الطفل. عمان: المؤلف، 1993، ص 6-28.

58- محمد أحمد صوالحه ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص65 .

59- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص99 .

60- عائلة وصفي عبد الهادي. مقدمة في علم الوراثة. عمان: دار الشروق، 1998، ص 67-129، وأيضاً إبراهيم علي دوعر، وآخرون. الأحياء للصف الثاني الثانوي علمي. عمان: وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، 2002، ص 66-76.

61- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص99 .

62- محمد الشناوي وآخرون. مرجع سابق، ص25 .

63- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص34-35 .

64- المرجع نفسه، ص35 .

65- المرجع نفسه، ص37 .

66- محمد عودة الريماوي. مرجع سابق، ص 23.

67- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص38 .

68- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص99 .

69- محمد عودة الريماوي. مرجع سابق، ص23-29.

70- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص99 .

71- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص34 .

72- إبراهيم ناصر. مقدمة في التربية. عمان: دار عمار، 1999، ص17-18 .

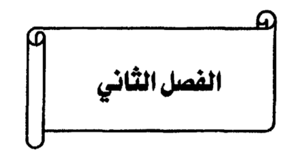
73- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص52 .

74- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص100 .

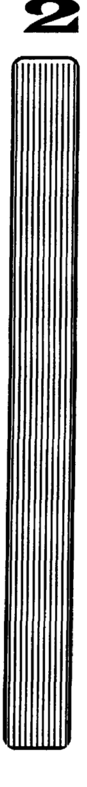
75- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص19 .

76- أحمد الطبيب. أصول التربية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، (-19)، ص22 .
77- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص169 .
78- شبل بدران وفاروق محفوظ. أسس التربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998، ص55 .
79- إبراهيم صقر أبو عمشة. الثقافة والتغير الاجتماعي. بيروت: دار النهضة العربية، 1981، ص1 .
80- هادي نعمان الهيتي. ثقافة الأطفال. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988، ص23 .
81- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص102 .
82- أحمد علي الحاج محمد. مرجع سابق، ص266 .
83- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص159 .
84- إبراهيم ناصر. مرجع سابق، ص18 .
85- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص31 .
86- حنان عبدالحميد العناني وزملاؤها. مرجع سابق، ص28 .
87- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص32 .
88- صالح محمد أبو جادو. مرجع سابق، ص24 .
89- حنان عبدالحميد العناني وزملاؤها. مرجع سابق، ص28 .
90- حنان عبدالحميد العناني وزملاؤها. مرجع سابق، ص22 .
91- المرجع نفسه، ص22 .
92- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص23 .
93- حنان عبدالحميد العناني وزملاؤها. مرجع سابق، ص24 .
94- المرجع نفسه، ص24 .
95- محمود محمد غانم. علم النفس التربوي. عمان: الدار العلمية الدولية، 2002، ص 11.

96- عبدالقادر كراجة. سيكولوجية التعلم. عمان: دار اليازوري،1997، ص،73-82.
97- بييل، أي. أي. الأسس النفسية في التربية/ ترجمة صبحي عبداللطيف المعروف. القاهرة: مؤسسة المختار، (-19)، ص17 .
98- عبد الرحمن محمد عيسوي. علم النفس الفسيولوجي : دراسة في تفسير السلوك. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، (-19)، ص 7.
99- حنان عبدالحميد العناني وزملاؤها. مرجع سابق، ص30 .
100- عبدالرحمن محمد العيسوي. مرجع سابق، ص 10، 113.
101- حنان عبدالحميد العناني وزملاؤها. مرجع سابق، ص29 .
102- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص27 .
103- حنان عبدالحميد العناني وزملاؤها. مرجع سابق، ص29 .
104- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص55 .
105- عبدالعزيز القوصي. أسس الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1982، ص7.
106- المرجع السابق نفسه، ص 6.
107- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص27 .
108- عبدالعزيز القوصي. مرجع سابق، ص 4.
109- أحمد علي الحاج محمد. مرجع سابق، ص268 .
110- المرجع نفسه، ص268 .
111- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص389.
112- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص33 .
113- المرجع نفسه، ص33 .



2



نظريات التنشئة الاجتماعية



نظريات التنشئة الاجتماعية

مقدمة:

قبل التطرق إلى نظريات التنشئة الاجتماعية، لا بدّ لنا من إلقاء نظرة سريعة ومركزة حول المقصود بالنظرية؛ إذ يساعد ذلك في زيادة فهمنا لكيفية نشوء هذه النظريات وتكونها ودورها المهم في عملية التنشئة الاجتماعية للطفولة. فالنظرية ليست هدفاً بحد ذاته وإنما وسيلة أو خارطة توفر التوجيه اللازم لممارسة عملية التنشئة الاجتماعية؛ إذ توفر أساساً لتحديد المشكلات القائمة وتقترح الافتراضات للعمل، كما توفر الإطار للنقد المنظم والتحسين المستمر[1] لعملية التنشئة الاجتماعية.

ويمكن اعتبار النظرية عملية فكر وتفكير يدور حول واقع بهدف فهمه بطريقة أفضل، ووصفه على نحو أكثر دقة. ويمكن التفكير بالنظرية أيضاً على اعتبار أنها بناء نموذج لواقع، أو تمثيل له مع ضرورة ملاحظة الفرق بينها وبين الواقع نفسه.[2]

ومصطلح نظرية مصطلح قديم، إلاّ أن الخلاف حوله لم يظهر إلاّ في القرن التاسع عشر. فقبل ذلك كانت حياة الإنسان تقوم على مسلمة أنه يعيش في عالم ثابت تحكمه قوانين مطلقة وحقائق أبدية. ولكن بعد أن أثبت العلم أن بعض المفاهيم المعروفة عن العالم ليست ثابتة على نحو مطلق وإنما تتصف بالتغير النسبي، وأن بعض المفاهيم الجديدة قد تتعارض مع ما قبلها، تغير موقف العلماء والمفكرين وأصبحوا ينظرون إلى مكتشفاتهم على أنها نظريات قابلة للتغير والتحوير وليست حقائق وقوانين مطلقة.[3] ومن هنا ينبغي التأكيد على أنه ليست هناك نظرية نهائية، كما أنه ليس هناك قانون نهائي للعلم.

وتشير الدراسات المنشورة في تاريخ العلوم الاجتماعية إلى أن التقدم الحاصل في هذه العلوم كان نتيجة لتفاعل حركتين أساسيتين، هما:[4]

1- نموّ النظرية وقدرتها على إعادة تكوين صورة العلم.

2- نموّ المنهج العلمي.

وتحتل النظرية العلمية مكانة متميزة في البحث العلمي بصفة عامة، سواء أكان موضوع هذا البحث ظاهرة طبيعية أو ظاهرة إنسانية. ويعلق عليها بعض الباحثين أهمية خاصة في تحديد الهوية الخاصة بأي علم من العلوم، فهي التي تحدد موضوعه وتنظم عملياته وأدواره بل مساره، ويذهب بعضهم إلى حدّ جعل دورها أكثر أهمية من دور المنهج العلمي، على اعتبار أن المنهج العلمي شيء مشاع بين كل العلوم.[5]

تعريف النظرية العلمية:

تعرّف النظرية العلمية بأنها «نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة، يحوي - أي النسق- إطاراً تصوّرياً ومفاهيم وقضايا نظرية توضح العلاقة/ العلاقات بين الوقائع وتنظمها بطريقة دالة وذات معنى، كما أنها ذات بُعد امبريقي، بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته، وذات توجيه تنبؤي يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية».[6]

وإذا ما تفحصنا بعمق عملية التنشئة الاجتماعية لنميّز أبعادها ونتعرف على حدودها، وجدنا تعدداً كبيراً في الآراء التي تفسرها، وإن كانت جميعها تلتقي في نهاية الأمر عند حدّين أو وظيفتين لها، وهما:[7]

1- امتصاص وتمثل ما تراه الجماعة ضرورياً لاستمرارها وبقائها.

2- ضمان التماسك والتوازن في داخل الجماعة بتحقيق قدر مشترك من التشابه يُيسر التعامل والتفاعل ويقلل من التنافر والتصادم، أو يساعد على حلّه عندما ينشأ في داخلها.

نظريات التنشئة الاجتماعية:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير عملية التنشئة الاجتماعية التي تحوّل الكائن البيولوجي إلى كائن إنساني اجتماعي، وساهمت في توضيح العمليات التي يتعلم عن طريقها الطفل أساليب المجتمع أو الثقافة التي تساعده على النموّ والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ومن هذه النظريات نذكر ما يلي:

1- نظرية الصراع.

2- نظرية التحليل النفسي.

3- نظرية التعلّم الاجتماعي.

4- نظرية الدور الاجتماعي.

5- نظرية التفاعل الرمزي.

6- نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل.

7- نظرية سياسة عدم التدخل.

أولاً. نظرية الصراع Conflict Theory:[8]

تستند مفاهيم هذه النظرية إلى مبدأ الخطيئة الذي كان يعتقد به كثير من الفلاسفة والوعاظ، ويصوّر هذا المبدأ الإنسان بأن أمه حملته ثم ولدته في وضع من الخطيئة. ومن أنصار هذا المبدأ توماس هوبز (Tomaas Hobbs) في القرن السابع عشر الذي رأى أن الأطفال يمتلكون طبيعة فاسدة يمكن أن تصبح تهديداً لكافة القيم الاجتماعية، وقد جاءوا إلى هذا العالم كمتوحشين صغاراً، همّهم أن يحرزوا الانتصار على الآخرين بغض النظر عن الثمن، وأن هدف التنشئة الاجتماعية المبكرة إخضاعهم وإجبارهم على تبني دور المواطن المتحضر.

إن الأطفال بحسب هذه النظرية يولدون ولديهم من الدوافع الفطرية الغريزية ما يحفزهم ويستثيرهم للسلوك بطريقة معينة لإشباع غرائزهم البهيمية الفجة، وتتعارض هذه الرغبة الجامحة مع متطلبات الجماعة التي ينتمي إليها الطفل. لذلك، يأتي دور التنشئة الاجتماعية عن طريق الأبوين منذ اللحظات الأولى لولادته

لتحطيم إرادته البهيمية، وكبح جماح غرائزه، وتنظيم انطلاق أداءاته الطبيعية وضبطها، وإجباره على تبني سلوكات غير فطرية موافقة لرغبات المجتمع ومتطلباته.

وجدير بالذكر، أن فرويد كان أكثر من وضح هذه النظرية وشرحها فيما بعد من خلال نظريته للتحليل النفسي.

ثانيا- نظرية التحليل النفسي Psycho- analysis Theory:

يعدّ (سيجموند فرويد) صاحب نظرية التحليل النفسي. ويشير كثيرون إلى أن من يتعرض لنظريات الشخصية، عليه أن يبدأ بفرويد، أو أن ينتهي به، وكما يعتبر فرويد أبو التحليل النفسي، فإنه يعدّ كذلك «أبو نظرية الشخصية» ممثلاً للاتجاه الدينامي في دراسة الشخصية، ومركزاً على تأكيد خبرات الماضي وبخاصة خبرات الطفولة المبكرة في تكوين الشخصية، والتي هي من وجهة نظره تنظيم نفسي أشبه بالبناء من طبقات، الذي ترتكز فيه طبقاته العليا على طبقاته السفلى إلى حدّ بعيد.[9] وقد وجه فرويد جهوده نحو فهم اللاشعور وفهمه، مشيراً إلى أن الأفعال تنطوي على قصد دفين لا شعوري، ولا تحدث عفواً أو بالمصادفة، وأن لها دلالة ومعنى وتؤدي غرضاً في الحياة. فالسلوك برأيه هو محصلة قوى دافعة متعارضة لعمليات ودوافع تكون غالباً لا شعورية وليست نتيجة الظروف الخارجية.[10]

وقد كان فرويد أكثر من وضح نظرية الصراع السابقة الذكر وشرحها، حيث صوّر الطفل بأنه ذو طبيعة مضادة لمتطلبات المجتمع وقوانينه وأنظمته ويملك من الغرائز والبواعث والدوافع ما يجعله أنانياً وذا طبيعة تخريبية متناقضة مع هذه المتطلبات والقوانين والأنظمة وأوضاع الحياة الاجتماعية.[11] وقد أطلق فرويد على هذا الوضع الذي يمتلكه الطفل اصطلاح «الهو» الذي يمثل مجموعة معقدة من الدوافع الغريزية الشهوية التي تحدد السلوك وتوجهه وفق مبدأ اللذة،[12] وأطلق على قوانين المجتمع وأنظمته ومتطلباته بعد أن يتقبلها الطفل ويأخذ بها ويسير بمقتضاها «بالأنا الأعلى» أو «الذات العليا» (Super Ego)، وهي المسؤولة مبدئياً عن عملية التنشئة، حيث يشتق محتوى «الأنا الأعلى» من توجيهات الوالدين والمعلمين والأقران وبقية السلطات الأخرى في المجتمع ونصحهم، حتى تكون تحذيرات هؤلاء الناس هي ضمير الفرد.[13]

وفي محاولة لتطبيع الطفل اجتماعياً، يحاول الوالدان وغيرهم من الكبار كبح جماح غرائزه والوقوف في طريقها، وإجباره في بعض الأحيان على قبول قوانين المجتمع وأنظمته، مما يؤدي إلى كراهيته لوالديه وأساليبهم المتبعة في ذلك. ولكنه يكبت هذه الكراهية مخافة أن يعاقبه الوالدان، أو أن يحرموه من حبهم. وجدير بالذكر إنه في كل مرحلة من مراحل تطوّر الشخصية يكون إتجاه الطفل نحو والديه بالقبول أو الرفض، وهي عملية جوهرية في بناء الشخصية.

ومع مرور الوقت يقتنع الطفل بالممنوعات التي يحددها له الوالدان ويقبلون بها كقيم اجتماعية؛ إذ إنها توفر لهم القبول الاجتماعي من جهة، وتجنبهم القلق والعقاب والشعور بالذنب من جهة أخرى.[14] وبهذا، فإنه نتيجة لإجراءات التنشئة المستمرة لضبط «الهو» يتحوّل جزء منه إلى ما يسمى «الأنا» والتي تمثل الجزء الواعي من شخصية الطفل، هذا «الأنا» الذي يعمل على إخضاع مطالب اللذة للتحكم والضبط ويوجه النشاط وفق مبدأ الواقع، وكلّ ما يجده «الأنا» صعباً في تناوله أو مواجهته يُكبت ويُدفع إلى ما يسميه فرويد «اللاشعور».[15] ومن المعلوم أن زيادة الكبت لدى الطفل، وتراكم شعوره بالذنب أكثر مما يجب يصبح سبباً لكثير من المتاعب والمشكلات العقلية والاجتماعية اللاحقة.[16]

وربما كان مفهوما الأنا العليا والتقمص (التوحد) هما أكثر مفاهيم مدرسة التحليل النفسي أهمية بالنسبة لعملية التنشئة الاجتماعية للطفل؛ إذ يضع الطفل نفسه، في حالة التقمص، موضع الوالدين، ويتقمص المعايير التي يؤكدانها. أي أنه في هذه المرحلة يسلك كما يسلكان وكما يرغبان. أما مفهوم الأنا العليا فينشأ أيضاً من خلال التقمص ليقوم بالوظائف التي كان يقوم بها أناس في العالم الخارجي، أي تصبح الأنا العليا (الضمير) وكيلاً داخلياً يقوم بهذه العمليات ويستمر فيها، فهي تراقب الأنا وتوجه إليه الأوامر، وتصححه وتنذره وتهدده بالعقاب تماماً كما كان يفعل الوالدان اللذان حلت محلهما.[17]

إن الصراع هو الصفة الغالبة على عملية التنشئة الاجتماعية في هذه النظرية؛إذ إن تخلي الطفل عن فطرته البهيمية بحسب رأي فرويد تحدث بسبب

الخوف من عدوان السلطة الخارجية، كما هو الحال في سلطة الأبوين، وتتحول هذه السلطة إلى سلطة داخلية تدريجياً لدى الطفل نفسه (الضمير).[18]

إن مفهوم التنشئة الاجتماعية عند فرويد هو عبارة عن نمط من الصراع ينتمي إلى مشكلة كيف أن الطفل يتعلم كبح توليد دوافعه غير الاجتماعية، الأمر الذي يتطلب آليات (ميكانزمات) متنوعه تجري داخل الطفل، وتمكنه بالتالي من التواؤم وأخذ دوره في المجتمع وعلى حساب طبيعته الأصلية.[19]

ويمكن فهم عملية التنشئة الاجتماعية في نظرية التحليل النفسي من خلال مراحل النمو النفس - جنسي عند فرويد، والتي يمكن تلخيصها كالآتي:[20]

1- **المرحلة الفمية:** أطلق على هذه المرحلة هذا الاسم نسبة إلى الفم، وتغطي الفترة من الولادة حتى السنة الثانية من عمر الطفل؛ إذ يهتم الطفل فيها على نحو خاص بالتغذية، ويستعمل فمه في تفحص الأشياء، ويحصل على المتعة والإشباع من نشاطات تتعلق بالفم مثل الرضاعة أو مص الأصابع أو المصاصات (اللهايات) المهدئة. وجدير بالذكر أن شخصية الطفل ونمط علاقاته الاجتماعية في هذه المرحلة تتحدد بطبيعة علاقته بأمه، ومدى إشباع حاجاته الفمية، ودرجة ما يتعرض له من إحباط، ومدى مفاجأة الفطام.

2- **المرحلة الشرجية:** وتغطي هذه المرحلة العامين الثاني والثالث من عمر الطفل، وتوصف بأنها فترة التركيز على التدرُّب على عمليات الإخراج وضبطه، ويجد الطفل عادة قدراً من السرور والمتعة واللذة نتيجة تعلمه ضبط الإخراج؛ إذ يحظى في هذه الحالة بحب الوالدين وقبولهم وتشجيعهم. ويؤثر على شخصية الطفل ونموّه الاجتماعي في هذه المرحلة نوع العلاقة بينه وبين والديه، وطريقة معاملتهم له.

3- **المرحلة القضيبية:** وتغطي العامين الرابع والخامس من عمر الطفل ؛ إذ يبدأ فيها الطفل بالاهتمام بأعضائه التناسلية، وبالفروق الجنسية التشريحية بين الجنسين، وبالسؤال عن أصل الأطفال: من أين أتوا؟ وكيف يولدون؟ ويكتشف

الطفل خلال هذه المرحلة أن اللعب بأعضائه التناسلية يجلب له اللذة أو النشوة أو السعادة.

4- **مرحلة الكمون:** وتغطي الفترة ما بين سن السادسة وسن البلوغ، فقد توصل فرويد إلى أن الطاقة الغريزية (ليبيدو) لدى الطفل لا تكون مركزة على أي عضو جسمي خلال هذه الفترة؛ ولا يكون لها نشاط ملحوظ. وهذه المرحلة هي بالطبع مرحلة المدرسة الابتدائية تقريباً.

5- **المرحلة الجنسية التناسلية:** وتغطي فترة المراهقة (سن البلوغ) وما بعدها، ويطلق عليها أيضاً اسم مرحلة الأعضاء الجنسية، حيث يتركز نشاط الطاقة الغريزية على أعضاء التناسل عند الشباب (ذكوراً وإناثاً)، ويبحث فيها الشاب عن إشباع حاجاته الجنسية عن طريق تكوين علاقات وصلات مع أفراد من الجنس الآخر، وتتوقف طريقة إشباع نزعاته وحاجاته الجنسية على ظروف بيئته المباشرة من ناحية، وعلى نموّه وخبراته، السابقة من ناحية أخرى. وجدير بالذكر، أنه قد تواجه المراهق ظروف محيطة به تدفعه إلى النكوص عن إشباع دوافعه الجنسية، أو قد يؤدي إصراره على إشباعها بأية طريقة إلى التصادم مع معايير السلوك عند الأنا الأعلى مؤدية إلى صراع داخلي شديد. وهذه المرحلة بحسب رأي فرويد تنهي النمو النفس- جنسي عند الأطفال؛ إذ ليست هناك مراحل نمو لاحقة.

وعلى نحو عام يمكن شرح مفهوم التنشئة الاجتماعية من منظور هذه المدرسة، على أنه عمليات تحويل الطفل بوساطة والديه من كائن بيولوجي فطري ذي طبيعة غرائزية بهيمية إلى راشد اجتماعي، عبر مراحل من التحويل حددها فرويد بالهو، والأنا، والأنا الأعلى أو الضمير، وهي أيضاً عمليات تحويل الرقابة على سلوك الطفل من رقابة خارجية بوساطة والديه إلى داخلية بوساطة الضمير (الأنا الأعلى)،[21] ويكون الصراع في هذا المقام بين الطفل ووالديه هو الآلية الفعّالة بينهما. وبهذا، فإن عملية التنشئة الاجتماعية تتضمن اكتساب الطفل وتمثله لمعايير والديه والمجتمع وتكوين الأنا الأعلى لديه. ويعتقد فرويد أن هذا يتم عن طريق أساليب عقلية وانفعالية واجتماعية أهمها التعزيز والانطفاء القائم على الثواب

والعقاب. فعملية التنشئة الاجتماعية، تعمل على تعزيز بعض أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً وتدعيمها، وعلى انطفاء بعضها الآخر غير المقبول اجتماعياً. كما أن التقليد والتوحد القائم على الشعور بالقيمة والحب يعدّان من أبرز أساليب التنشئة الاجتماعية.[22]

سلبيات نظرية التحليل النفسي وايجابياتها:[23]

من **إيجابيات** هذه النظرية أنها تبرز وتؤكد أثر العلاقة بين الوالدين والطفل في نموّه النفسي والاجتماعي، وكذلك أثر العوامل الديناميكية والمؤثرة في هذا النمو.

ومن سلبياتها:

1- أنها لا تأخذ في الاعتبار التفاعل الاجتماعي الغني المتنوع بين أعضاء الأسرة في تأثرها بالقيم والمعايير الاجتماعية المشتقة من ثقافة المجتمع كله أو من ثقافة القطاع الاجتماعي الخاص الذي تنتمي إليه الأسرة.

2- إغفالها المؤثرات الاجتماعية المختلفة التي يتعرض لها الطفل خارج الأسرة، وما تقوم به من دور كبير الأثر في التطبيع الاجتماعي للطفل، كتأثير جماعة الرفاق التي يتعلم منها الطفل ما هو مباح وما هو ممنوع، مما يؤثر على نموّ الأنا العليا.

ثالثاً. نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory:

يعدّ التعلّم المحور الأساس لنظرية التعلّم الاجتماعي. ومن المعلوم أن الإنسان هو أقدر المخلوقات على التعلّم، وأكثرها حاجة إليه؛ وذلك لما للتعلّم من أهمية في حياته ووجوده واستمراريته بعامة، وتنشئته الاجتماعية بخاصة. والتعلّم عملية دائمة ومستمرة؛ إذ تستمر منذ ولادة الإنسان وحتى نهاية عمره.[24]

ويعرّف التعلّم بأنه «تغير شبه دائم في أداء المتعلّم نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب».[25] وما دامت البيئة التي يعيش فيها الإنسان دائمة التغير والتقلب، فإنه سيضطر إلى تغيير سلوكه تغييراً طفيفاً أو كبيراً حتى يستطيع التكيف معها. ويكون هذا التكيف من أجل هدف معين، فقد يكون من أجل اكتساب مهارة أو معرفة، أو تعلّم من أجل حل المشكلات، أو تعلّم لاستخدام

الأسلوب العلمي في التفكير، أو تعلّم لكسب عادات وقيم اجتماعية، أو تعلّم لكسب اتجاهات معينة،[26] وهذه جميعها ما تسعى التنشئة الاجتماعية إلى تحقيقها. فقد أشرنا سابقاً إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية (التطبيع الاجتماعي) في جوهرها عملية تعلّم وتعليم، لأنها تعديل أو تغيير في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، ولأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية تتبع أثناء عملية التنشئة، بقصد أو بدون قصد، بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلّم.[27]

ويمكن النظر إلى التطبيع الاجتماعي بحسب هذه النظرية على أنه نوع من التعلّم الذي يعنى بالسلوك الاجتماعي لدى الفرد، وأيضاً الذي يسهم في زيادة قدرة الفرد على القيام بأدوار اجتماعية معينة.[28]

وتشير الدراسات المنشورة إلى أن التعلّم الاجتماعي يتمحور حول جانبين أساسيين، وهما: أولاً . المحاكاة والتقليد لنماذج اجتماعية معينة، وثانياً. مبادئ التعلّم العامة مثل التعزيز والعقاب والإطفاء والتعميم والتمييز التي تلعب دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية.[29] فقد أكدّ كلّ من (باندورا) و (وولترز) أن اكتساب القيم وتعلمها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية، ومن خلال المحاكاة والتقليد، ومن خلال التعلّم البديلي الذي يحقق من خلال التعزيز الذاتي. كما أكد (باندورا) على أن مشاهدة الطفل (الملاحظ) الأنموذج، كوفئ، أو أثيب، أو عوقب، نتيجة لقيامه (الأنموذج) بسلوك ما، سيخلق لدى الطفل (الملاحظ) توقعاً بأن قيامه بسلوك مشابه لسلوك الأنموذج سيجلب له نتائج مماثلة إذا ما قام بتقليده. ويسمى (باندورا) هذا التعزيز «التعزيز بالإنابة» وهو الأثر الثانوي الذي يتركه تعزيز سلوك النموذج على سلوك الطفل (الملاحظ).[30]

من هنا يتبين لنا أن الطفل يتعلّم كثيراً عن طريق الملاحظة، وهو ما يطلق عليه **التعلّم غير المباشر أو التعلّم بالنيابة**، ومن المعلوم أن هناك شروطاً معينة ينبغي توافرها ليتم هذا التعلّم بالطريقة المناسبة، وهي:[31]

1- عندما يكون الشخص الآخر أو الفاعل الأصلي (الأنموذج) يعمل شيئاً ما له قيمة عند الطفل (الملاحظ).

2- عندما يكون الفاعل الأصلي (الأنموذج) صديقاً وليس عدواً.

3- عندما تكون استجابات الفاعل الأصلي (الأنموذج) وإشاراته واضحة.

وبهذا يؤكد باندورا أن كثيراً من التعلّم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أعمالهم، وأن ما نتعلمه ليس فقط نماذج كلية للسلوك، ولكن أيضاً القواعد التي هي أساس السلوك.[32]

ويعتمد مفهوم أنموذج التعلّم بالملاحظة على فرضية مفادها أن الإنسان، ككائن اجتماعي، يتأثر بسلوكات الآخرين وتصرفاتهم واتجاهاتهم، ويستطيع عن طريق الملاحظة رصد استجاباتهم للمواقف المختلفة وتقليدها، وتنطوي هذه الفرضية على أهمية تربوية بالغة، وبخاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن التعلّم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية.[33]

وتبين نظرية التعلّم الاجتماعي أن هناك **أربع مراحل للتعلّم بالنمذجة**، وهي:[34]

1- **مرحلة الانتباه**: إذ يعد الانتباه شرطاً أساسياً لحدوث عملية التعلّم. ويعد تمايز الأنموذج عن غيره من النماذج (خصائصه المميزة)، ومكانته (مركزه)، ومدى وضوحه، ونوعية العمل الذي يقوم به وقيمته، والحوافز، من العوامل الأساسية المؤثرة في عملية الانتباه واستمراريتها.

2- **مرحلة الاحتفاظ**: إذ ينتج عن تركيز الانتباه إلى سلوكات الأنموذج واستجاباته في موقف ما إلى تمثلها في ذاكرة المتعلم (الملاحظ) والاحتفاظ بها هناك في شكل رموز.

3- **مرحلة إعادة الانتاج**، وفيها يوجه الترميز اللفظي والبصري في الذاكرة الأداء الحقيقي للسلوكات المكتسبة حديثاً. ويحاول المتعلّم هنا تمثيل السلوكات المكتسبة، مما يتطلب مراقبة دقيقة من قبل الأنموذج (المعلم). لذا، تعدّ التغذية الراجعة عاملاً حاسماً في تطوير الأداء الماهر للمتعلّم.

4- **مرحلة الدافعية**، وفيها يعطى للتعزيز في عملية التعلّم أهمية كبيرة؛ فالسلوك يتدعم أو يتغير أو يختفي تبعاً لنمط التعزيز المستخدم أو العقاب. فالسلوك

الذي ينتهي بالثواب يميل الملاحظ (المتعلّم) إلى تكراره مرة أخرى، بينما يوقف السلوك الذي ينتهي بالعقاب. وفي هذا الأمر تتشابه نظرية التعلّم الاجتماعي مع نظرية الإشراط الإجرائي، فكلاهما يعترف بأهمية التعزيز والعقاب في تشكيل السلوك واستمراريته، إلاّ أنه ينظر إلى التعزيز والعقاب بحسب نظرية التعلّم الاجتماعي على أنهما عاملان يؤثران على دافعية المتعلّم لأداء السلوك وليس على التعلّم نفسه.

وعلى الرغم من موافقة **باندورا وولترز** على مبدأ التعزيز وأثره في تقوية السلوك، إلا أنهما يشيران إلى أن التعزيز وحده لا يعتبر كافياً لتفسير حدوث بعض أنماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل، في ظروف لا يستطيع الفرد فيها الافتراض بأن هذه الأنماط قد تكونت تدريجياً عن طريق التعزيز.[35]

أما فيما يتعلق **بالآثار الناتجة** عن **التعلّم بالملاحظة**، فيلخصها **باندورا** في ثلاثة آثار، وهي:[36]

1- **تعلّم سلوكات جديدة من الأنموذج**، فمن المعلوم أن سلوك الطفل (الملاحظ) لا يتأثر فقط بالنماذج الحقيقية أو الحيّة فقط، وإنما بالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة في الصحف والكتب والسينما والتلفاز والحكايات الشعبية، وغيرها التي تقوم بوظيفة الأنموذج الحي.

2- **الكف والتحرير**؛ إذ تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى الكف عن بعض أنماط السلوك أو تجنب القيام بها، وبخاصة إذا ما عوقب الأنموذج نتيجة قيامه بها، وقد تؤدي أيضاً إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، وبخاصة إذا ما كوفئ الأنموذج على أفعاله، أو إذا لم يواجه بالرفض العنيف أو العواقب السيئة على القيام بها.

3- **التسهيل**؛ إذ تؤدي عملية ملاحظة سلوك الأنموذج إلى تسهيل ظهور بعض الاستجابات التي تعلمها الطفل في السابق، وتقع ضمن حصيلته السلوكية، إلاّ أنه لم يستخدمها من قبل. أي أن سلوك الأنموذج يساعد الطفل (الملاحظ) على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات الأنموذج، واستخدامها في الأوضاع المشابهة.

ويرى كل من **ميللر ودولارد** أن أساس السلوك الاجتماعي هو التقليد الذي يعتبرانه نمط استجابات متعلمة وفق شروط التعلّم التي حدداها، وهي: الدوافع، والمثيرات، والاستجابات، والجزاءات. فقد أثبتا تجريبياً أنه من الممكن للطفل أن يتعلم عادة التقليد إذا كوفئ المكافأة المناسبة على قيامه بأعمال تشبه أعمال الآخرين. لذا، كان مفهوم التقليد عندهما أساسياً لدى دراسة عملية التطبيع (التنشئة) الاجتماعي. كما أشارا إلى أن الطفل في سعيه لخفض دوافعه وإشباع حاجاته يقلد الآخرين، **والسلوك التقليدي** عندهما **نوعان**:[37]

1- **السلوك المعتمد المتكافئ**، أو بمعنى آخر السلوك المطابق. وفي هذا النوع من السلوك يطابق الطفل بين سلوكه وسلوك شخص آخر (الأنموذج) دون أن يدرك الموجهات أو المثيرات لسلوك ذلك الشخص. ومثال ذلك تعلّم الطفل تحيّة رئيس البلدية أو المجلس القروي عندما يراه أو يقابله لأن أباه يفعل هذا دائماً، دون أن يدرك اهتمام أبيه بهذا الرجل لمركزه ونفوذه وأهميته، ودون أن يدرك أيضاً أن سلوكه مطابق ومكافئ لسلوك أبيه.

2- **سلوك النسخ**، وفيه يتعلّم الطفل سلوكاً جديداً عن طريق المحاولة والخطأ. ومثال ذلك أن يقوم الطفل بملاحظة والده مثلاً وهو يقوم بترتيب مكتبه وتنظيفه، فيقوم بالتدرب والمحاولة أكثر من مرّة واحدة حتى يتعلّم كيف يقوم بعملية الترتيب والتنظيف على نحو دقيق وسليم. وفي هذا النوع من التقليد على الطفل (الناسخ) أن يحاول جعل استجاباته تقارب استجابات الأنموذج (المنسوخ)، وأن يتم إعلامه بأن سلوكه مقبول. ومن المعلوم أن سلوك النسخ يتكوّن لدى الطفل في مرحلة مبكرة من حياته، وأن هذا السلوك يلعب دوراً مهماً في تعلمه الاجتماعي.

وفي هذين النوعين من التقليد يتم تدعيم السلوك المتكافئ وتعزيزه، بينما ينطفئ السلوك الذي لا يتم دعمه أو تعزيزه. كما ترتبط الاستجابة بإشارة من شخص أو أنموذج مستقل؛ إذ تؤدي مكافأة الاستجابات المتكافئة ومعاقبة تلك غير المتكافئة إلى حدوث تطابق بين سلوك المتعلّم والأنموذج. أما الفرق الأساسي بين

هذين النوعين من التقليد فيكمن في أنه في السلوك المعتمد المتكافىء يستجيب الطفل المقلّد للإشارات من الأنموذج فقط، بينما يستجيب في سلوك النسخ، بالإضافة إلى هذه الإشارات، إلى إشارات التشابه والاختلاف الناتجة عن استجاباته هو نفسه واستجابات الأنموذج المحتذى به.[38]

حسنات نظرية التعلم الاجتماعي ومثالبها:[39]

أ- حسنات النظرية:

1- تميّزها بالدقة لأنها نشأت وتطوّرت من العمل المعملي (المخبري) وتجاربه المضبوطة بدرجة كبيرة.

2- تميّزها بالجدّة والإبداع والجرأة في المزاوجة بين نظرية التعلّم والناحية الاجتماعية، وما فيها من دقة في المنهج والتفسير ما يجعلها نظرية نفسية- اجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية والثراء.

ب- مثالب النظرية:

أن نظرية التعلّم وإن أعطت تفسيراً بسيطاً وواضحاً للتعلم الاجتماعي، فإن هذا التفسير يصدق في حالة المواقف الاجتماعية البسيطة، ولكنه يقصر كثيراً في المواقف الاجتماعية المعقدة، كما يحدث في مواقف التطبيع الاجتماعي في الأسرة مثلاً.

رابعاً- نظرية الدور الاجتماعي Social Role Theory:

الدور: مفهومه وتعريفه وأهميته:

يعد الدور أو السلوك المتوقع أو النمطي للفرد الذي يشغل **مركزاً (مكانة) اجتماعياً** في حدود الجماعة المحور الأساس لنظرية الدور الاجتماعي، ويعد لذلك بحسبها الدور والمركز الاجتماعي وجهان لعملة واحدة. وقد استيعرت كلمة الدور من المسرح، حيث يمثل الفرد أنواعاً من السلوك على خشبة المسرح، فكأن التنظيم الاجتماعي مسرح حياة الجماعة، وأفرادها يمثلون تلك الأدوار المختلفة بحسب اختلاف مراكزهم.[40] والمركز (Position) هو المكانة التي يشغلها الفرد في بناء الجماعة على اعتبار أنه لبنة فيها، وبهذا فهو يعكس وضع الفرد ومكانته في التنظيم

الاجتماعي مثل مركز الأم، أو الأب، أو رئيس الجامعة، أو الشرطي، وغيرهم. والمجتمع هو عدة مراكز ومكانات متفاعلة ومتعاونة ومتكاملة.[41] وجدير بالذكر أن المركز الاجتماعي يرتبط بدور أو أدوار معينة يقوم بها الفرد الذي يحتل هذا المركز. وينبغي أن ندرك أن لكل إنسان أكثر من دور، فالمدرس وإن كان هذا دوره الرئيسي في الحياة، إلاّ أنه إلى جانب هذا زوج وأب وآخ وعضو في جميعات وأندية، ومع أن هذه جميعاً تسهم في تحديد مكانته، إلاّ أن للدور الرئيس في حياته أهمية خاصة، فإذا فقد الإنسان دوره الرئيس، ولم يحصل على دور موازٍ له أو أعلى منه فإنه يفقد جزءاً كبيراً من مكانته.[42] وبهذا تختلف الأدوار الاجتماعية وتتعدد باختلاف الأفراد والمجتمعات والجماعات التي يشترك فيها الفرد.

ويعرّف الدور بأنه «الوظائف العملية التي يتطلبها المركز، فهو نوع من السلوك المرتقب والقيم المتصلة بالفرد الذي يحتل المركز في تلك الجماعة. فالدور هو الالتزام بمجموعة من الحقوق والواجبات المتعلقة بالمركز».[43] ويعرّفه **رالف لينتون** بأنه «المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة بمركز معين، أو هو الجانب الديناميكي للمركز والذي يلتزم الفرد بتأديته كي يكون عمله سليماً في مركزه».[44] وبهذا يعتقد رالف لينتون أن المكانة هي مجموعة الحقوق والواجبات، وأن الدور هو المظهر الديناميكي للمكانة. فالسير على هذه الحقوق والواجبات يعني القيام بالدور. فالدور عنده إذن يشمل الاتجاهات والقيم والسلوك التي يمليها المجتمع على كل شخص وكل الأشخاص الذين يشغلون مركزاً معيناً. ويعني هذا أن المجتمع يهيء لكل مركز أو وضع اجتماعي قالباً واحداً يشكل معتقدات كل شاغليه وأفعالهم.[45]

ويعرّف **كوترل** الدور بأنه «سلسلة استجابات شرطية متوافقة داخلياً لأحد أطراف الموقف الاجتماعي تمثل نمط التنبيه في سلسلة استجابات الآخرين الشرطية المتوافقة داخلياً بالطريقة نفسها في هذا الموقف».[46] ويبرز هذا التعريف أمران هامّان، وهما:[47]

أ- أن الدور ثمرة تفاعل الذات والغير.

ب- أن الاتجاهات نحو الذات التي هي أساس فكرة الدور تكتسب عن طرق التنشئة الاجتماعية وتتأثر تأثراً كبيراً بالمعايير الثقافية السائدة، كما تتأثر بخبرة الشخص الذاتية.

من هنا نتبين أن الدور الاجتماعي لمركز ما، يحدد الحقوق والواجبات التي ترتبط بهذا المركز، ويساعد على تنظيم توقعات الأفراد الآخرين من الشخص الذي يحتل هذا المركز، وأيضاً مساعدة الفرد نفسه على تحديد توقعاته من الأفراد الذين يتعاملون معه أو يشرف عليهم بحكم مركزه،[48] ويساعد على دراسة شخصية الفرد؛ إذ يمكن التعرّف على شخصية الفرد من خلال ما يقوم به من أدوار، ويعدّ أيضاً مدخلاً مهماً لدراسة البناء الثقافي للمجتمع،[49] على أساس أن السلوك المتوقع للدور يرتبط بالتقاليد والأعراف والقيم والاتجاهات التي يمليها المجتمع على الفرد الذي يشغل مركزاً معيناً، كما ذكر سابقاً.

مفاهيم الدور الرئيسة:

يشتمل مفهوم الدور على عدة مفاهيم أساسية، وهي: **نظام الدور، وتوزيع الأدوار، ولعب الدور، وتناقض الأدوار، وتوقعات الدور، ومحددات الدور.**

1- نظام الدور:

تختلف الأدوار الاجتماعية وتتباين باختلاف الأفراد والمجتمعات والجماعات التي يشترك فيها الفرد وحتى داخل المجتمع الواحد. ويرتبط تباين الأدوار بتباين المكانة والوضع الاجتماعي. ويمكن القول بأن التباين في الأدوار، شرط أساس لوجود نظام الأدوار وتوافقها في نظام واحد، وما قيام الفرد بعدة أدوار متباينة ومتخصصة إلاّ نتاج ارتباطه بعلاقات اجتماعية متباينة داخل نظم متعددة، ويحدث هذا في الأصل نتيجة لتنشئة الفرد على أداء الدور المطلوب في المواقف المختلفة.[50]

2- توزيع الأدوار:

يؤدي تعدد الأدوار وتباينها إلى قيام المجتمع بتوزيعها وتقسيم العمل بين أعضاء الجماعة، ويضع لكل مجموعة منها قيمة تحدد مكانة شاغليها، مما يؤدي إلى

تدرج اجتماعي في المكانات والأوضاع.[51] وجدير بالذكر أن كل مجموعة من الأدوار المتخصصة المترابطة تكوّن نظاماً معيناً في البناء الاجتماعي، وتكون هذه الأدوار مرتبطة وظيفياً وذات أهداف مشتركة.[52]

ويحقق توزيع الأدوار بين أعضاء الجماعة وظيفة اجتماعية ويشبع حاجة نفسية لعضو الجماعة مبعثها الشعور بالحاجة إلى التقدير والإنجاز والتفاعل الاجتماعي، ويساعد الجماعة على الوصول إلى هدفها عن طريق تحقيق مطالب الجماعة التي تستلزم قيام كل فرد بدوره على أساس تخصصه أو مهاراته المكتسبة.[53]

ومن المعلوم أن الأدوار تتوزع في نسق معين معترف به غالباً من أعضاء الجماعة، وبهذا تختلف الأنماط السلوكية للأب مثلاً عن الأم وعن الأبناء في الأسرة، فكل منهم له دوره الذي على أساسه يتوقع منه أن يكون سلوكه في نطاق السلوك المتوقع. وقد يخرج الفرد الذي يقوم بالدور الاجتماعي عن الخط المحدد له قليلاً ولكنه يلتزم به دائماً. وعادة نجد أن الأفراد المختلفين الذين يقومون بدور واحد يتفقون في الخطوط العريضة للدور ويختلفون في التفاصيل الصغيرة. ومن المعلوم أن كل من يخرج عن دوره الاجتماعي يتعرض للضغط الاجتماعي الذي قد يصل إلى درجة العقوبة في بعض الأحيان.[54]

3- لعب الدور:

نعني بلعب الدور «مجموعة السلوكات أو النشاطات المحددة التي ينتظر من الفرد القيام بها في موقف معين».[55] فالسلوك المحدد في إطار المعايير الاجتماعية ملزم إلى حدّ كبير للفرد الذي يشغل هذا الدور كائناً من كان.[56]

ويختلف الأفراد في سلوكهم الفعلي لأدوارهم المتشابهة نظراً للفروقات الفردية بينهم؛ إذ يختلف الأفراد فيما بينهم في سماتهم واستعداداتهم وقدراتهم واهتماماتهم الشخصية، أو لاختلاف التكوين العقلي لديهم، أو لاختلاف مجال المثير الاجتماعي الذي يسلكونه.[57] وبهذا، يتضح أن أداء الدور محصلة للتفاعل بين العوامل الاجتماعية والعوامل النفسية في المواقف الاجتماعية، لأن الاستمرار الوظيفي لأي نظام اجتماعي يعتمد على الأداء المناسب والمنظم للأدوار الاجتماعية.[58]

4- تناقض (تعارض) الأدوار:

إن وجود أدوار عديدة للإنسان، والاختلاف في المعايير المرتبطة بكل منها، قد يؤدي إلى ما يسمّى بتناقض الأدوار أو تعارضها. ويتضمن هذا المفهوم حالات منها، أن يقوم الإنسان بأدوار متناقضة أصلاً، أو أن يكون التناقض في الدور نفسه.[59] ومن الأمثلة على الأدوار المتناقضة التي يقوم بها الفرد الطبيب الذي يقطع يد ابنته التي يحبها في عملية جراحية، فالطب يدفعه ليقطع يدها، والأبوّة لا تشجعه، وكذلك دور القاضي الذي يحاكم ابنه للسرقة مثلاً. وفي مواقف هذا التناقض والصراع قد يتغلب أحد الدورين على الآخر، أو قد ينسحب صاحب الدورين من الموقف أصلاً.[60]

هذا، ويجب ألاّ يتضارب سلوك الأدوار العديدة التي يقوم بها الفرد نفسه، وإذا حدث هذا فإنه قد يؤدي إلى إرباك وتمزق وتصدع في شخصيته.[61]

5- توقعات الدور:

يحدد الدور الاجتماعي سلوك الفرد الذي يتوقعه الآخرون، وأيضاً سلوك الآخرين الذي يتوقعه الفرد بحكم قيامه بهذا الدور، فالمدرس يتوقع تلاميذه منه أن يزودهم بالمعرفة، وأن يكون لهم قدوة سلوكية حسنة، وهو أيضاً يتوقع منهم أن يحترموه وأن يحسنوا الإصغاء إليه.[62]

وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في تعريف الفرد بالتوقعات المنتظرة منه لكل دور سيقوم به والتدرب عليه، فيتعلم الفرد السلوك المتوقع منه بالنسبة للآخرين، كما يتعلم القواعد التي تحدد هذا السلوك، وكيف يستجيب ويتفاعل مع أفكارهم وآرائهم. وتشكل هذه التوقعات التي ينشأ عليها الفرد سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة. ويؤدي استقرار نظام التفاعل بين الفرد والآخرين إلى تكوين توقعات واضحة للسلوك المرتبطة بالأدوار، في حين يؤدي عدم الاستقرار إلى غموض وتعارض، أو إلى تناقض هذه التوقعات.[63]

6- محددات الدور:

هناك ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في تكوين أو تحديد الدور، وهي:[64]

أ- الإدراك المشترك للمركز الذي يشغله الفرد في البناء الاجتماعي؛ ويعني ذلك إدراك أفراد الجماعة مثلاً، بأن الأقوياء يحتلون مراكز القوّة، كما تلتقي وجهات نظرهم في تحديد الضعفاء والقادة والتابعين من أفراد الجماعة.

ب- ما يحمله أفراد المجموعة من توقعات بالنسبة لسلوك الأشخاص الذين يشغلون مراكز معينة في البناء أو النظام الاجتماعي. فالأفراد التابعون على سبيل المثال يتوقعون من القائد تقديم اقتراحات مفيدة ومبادرات مختلفة في العمل.

جـ- المعايير والقيم الاجتماعية: وهي عبارة عن توقعات مشتركة يتقاسمها أفراد النظام الاجتماعي الواحد، وتحدد أنماط السلوك المناسب، أو المقبول بالنسبة لموقف اجتماعي معين، وتعتبر ملزمة للجميع تقريباً.(65)

أهداف نظرية الدور الاجتماعي وعناصرها:

تهدف نظرية الدور الاجتماعي إلى تحقيق مقصدين أساسين، وهما:

1- تقديم تفسير عام للعملية التي يصبح الطفل عن طريقها عضواً يقوم بوظائفه في الجماعة.

2- فهم السلوك الإنساني بالصورة المعقدة التي يكون عليها على اعتبار أن السلوك الاجتماعي يشمل عناصر شخصية واجتماعية وحضارية.

أما العناصر الإدراكية الرئيسة للنظرية، فهي:

1- الدور ويمثل وحدة الثقافة.

2- المركز (الوضع أو المكانة) ويمثل وحدة الاجتماع.

3- الذات وتمثل وحدة الشخصية. ومفهوم الذات هو جانب الشخصية الذي يتكون من مفهوم الفرد عن نفسه، ويعدّ إدراك الشخص لنفسه محصلة لتجاربه وخبراته مع الآخرين، ولطريقة تصرفهم حياله، وللانطباع الذي يكوّنه من نظرتهم إليه. وتتطوّر الذات وتنمو خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

طرق اكتساب الطفل وتعلمه للأدوار الاجتماعية:

يكتسب الطفل الأدوار الاجتماعية المختلفة من خلال علاقاته وتفاعله مع أفراد يحيطون به ولهم أهمية خاصة في حياته؛ إذ يلعب الارتباط العاطفي للطفل مع أبويه على سبيل المثال دوراً أساساً في تعلمه الاجتماعي على نحو عام، واكتساب

الأدوار الاجتماعية على نحو خاص، وذلك نتيجة تفاعله المباشر معهما، ومـا يمثلونـه من نماذج تحتذى في مراحل نمو الذات لديه. وبـهذا فـإن مـدى تعـاطف الطفـل مـع الأفراد المهمين والمحيطين به، وطبيعة دوافعه وبراعته علـى التعلّـم، ومـدى إحساسـه بالأمن والطمأنينـة الـذي يجعلـه أكـثر جـرأة في محاولـة تجريـب الأدوار الاجتماعيـة المختلفة، و سمة في مجال اللعب فيمثل دور الأب أو دور الطبيـب أو دور الشـرطي بحرية وطلاق [66] جميعها تعدّ عوامل مهمة في مساعدة الطفل علـى اكتسـاب الأدوار الاجتماعية و تعلّمها، وبالتالي تسهيل عملية تطبيعه الاجتماعي.

ويتم تعلّم الأدوار الاجتماعية لدى الطفل **بثلاث طرق**، وهي:[67]

1- **التعلّيم المباشر:** ونجد في هـذه الطريقـة نظامـاً قصديـاً مرسـوماً لتعليـم الطفـل الأنماط السلوكية المختلفة التي تلائم الأدوار الاجتماعية. فيلجأ المحيطون بالطفل أحياناً إلى تعليمه بصـورة مباشـرة ومقصـودة قيمـاً وأدواراً اجتماعيـة أو أنماطـاً سلوكية تتناسب مع مكانته الاجتماعية التي يحتلها بحكـم جنسـه أو عمـره. كـأن يتعلّم الطفل الذكر- من أمه- أنه لا ينبغي أن يرتدي ملابس خاصـة بالبنـات، وكذلـك الحـال بالنسـبة للبنـات، وأن يسـمح للطفـل في سـن عـامين القيـام بسلوكات لا يسمح للطفل في سن الخامسة أو السادسة القيام بها.
2- **المواقف:** كثيراً ما يتعلّم الطفل أدواره الاجتماعية عن طريق ما يتعرض لـه مـن مواقف، يسلك فيها سلوكاً مناسباً لما هو متوقع منه، فيلقـى التـأييد مـن الذيـن يتفاعل معهم، أو يسلك سلوكاً منافياً لذلك التوقـع فيواجـه بالمعارضـة وطلـب التغيير، فيعمل على تعديل سلوكه وفقاً لذلك.
3- **اتخاذ الآخرين المهمين نماذج:** ذكر سابقاً، أن الطفل يتعلّم أدواراً اجتماعية وأنماطاً سلوكية معينة من خلال تقليده للمحيطـين بـه (النمـاذج)، كمـا أنـه يكتسـب ويتعلّـم اتجاهاتـهم نحـو الأشـياء والموضوعـات والأفـراد الموجوديـن في البيئـة، كاتجاهاتهم نحو المعلّم أو الطبيب أو الشرطي، وغيرهم.

حسنات نظرية الدور الاجتماعي ومثالبها:[68]

على الرغم مما تمتاز به نظريـة الـدور الاجتمـاعي مـن تأكيدهـا علـى أهميـة الجانب الاجتماعي في التطبيع (التنشئة) الاجتماعي، وإبرازها لدور الذات في النموّ الاجتماعي للطفل، إلاّ أنه يؤخذ عليها ما يلي:

1- عدم الاتفاق على معنى الدور الاجتماعي، وعدم وضوح التوقعات المرتبطة بالمكانة الاجتماعية، مما يؤي إلى عدم قدرتها على تفسير عملية التطبيع الاجتماعي، والوسائل التي تؤدي إلى اكتساب الطفل أدواراً اجتماعية معينة على نحو كافٍ.

2- إغفالها النواحي النفسية في عملية التطبيع الاجتماعي.

3- إغفالها تركيب الشخصية وخصائصها في تأدية الدور الاجتماعي.

خامساً- نظرية التفاعل الرمزي Symbolic Interaction Theory:

يعد كل من تشارلز كولي (1864-1929)، وجورج هيربرت ميد (1863-1931)، ورايت ميلز (1916-1962) من أهم روّاد نظرية التفاعل الرمزي التي تقوم على الأسس التالية(69):

1- أن الحقيقة الاجتماعية، حقيقة عقلية تقوم على التخيل والتصوّر.

2- قدرة الإنسان على الاتصال من خلال الرموز، وقدرته على تحميلها معانٍ وأفكاراً ومعلومات يمكن نقلها لغيره.

وبهذا، تركز هذه النظرية على أهمية التواصل الرمزي واللغة في عمليات التفاعل الاجتماعي وتكوين مفهوم الذات لدى الطفل. وترى أن تعرف الفرد على صورة ذاته يحدث من خلال تصوّر الآخرين له، ومن خلال تصوّره لتصوّر الآخرين له؛ إذ تتكوّن صورة الذات نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين، وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه كالاحترام والتقدير، وقدرته على تفسير هذه التصرفات والاستجابات. وبمعنى آخر فإن الآخرين يعدّون مرآة يرى الفرد فيها نفسه.[70]

يؤكد ما سبق جورج ميد عالم النفس الاجتماعي الأمريكي، الذي يرى أن الذات تظهر وتنمو لدى الفرد نتيجة نموّ قدرته على التفاعل مع الآخرين في مجتمعه عبر التواصل الرمزي واللغة،[71] ويقول: «أرى نفسي كما يراني الآخرون، وخلال عملية التفاعل الاجتماعي أقوم بتفسير إشارات الآخر وتعابير وجهه وأحاسيسه لأفهم نفسي».[72] وقد أعطى أيضاً اللغة أهمية خاصة في الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم؛ وذلك من خلال ما يكوّنه الفرد من رموز تحمل معان متفقاً عليها اجتماعياً.[73]

ومع تعقد درجة البناء الاجتماعي وتنوع الأدوار، فإن الفرد يلجأ إلى التعميم، فينمو لديه مفهوم عام عن نفسه، فيرى نفسه وآخرين في جماعات متميزة عن غيرها، كأن يرى نفسه عربياً على أساس قومي، أو مسلماً على أساس ديني، أو عضواً في طبقة اجتماعية معينة. ومن المعلوم أن لهذه الجماعات دوراً مميزاً في عملية التنشئة الاجتماعية؛ إذ إن لها قيماً ومعايير واتجاهات خاصة بها، وتتطلب عضويتها من الفرد تعلّم أدوارها وقيمها ومعاييرها وتمثلها.[74]

سادسا- نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل:[75]

يرى الدكتور سيد أحمد عثمان صاحب هذه النظرية أن النظريات المختلفة للتطبيع الاجتماعي السابقة الذكر- التحليل النفسي، والتعلّم الاجتماعي، والدور الاجتماعي، وغيرها- لا تقدم بصورة منفردة أو مجتمعة تفسيراً شاملاً وكاملاً لعملية التطبيع الاجتماعي؛ وذلك لأنها لم تبرز الدور الإيجابي للطفل أثناء عملية تطبيعه، ولم تبيّن أهمية الالتزام الاجتماعي أو التعاهد الاجتماعي أثناء التطبيع الاجتماعي، كما أنها أغفلت الجانب الأخلاقي لعملية التطبيع الاجتماعي الذي أساسه الالتزام، ولم تبين أيضاً الكيفية التي تتكامل بها مؤسسات التطبيع الاجتماعي في عملها لإحداث التغيير المطلوب في الطفل.

ومن أهم الأسس التي قامت عليها هذه النظرية ما يلي:

1- أن التعاهد الاجتماعي المتبادل هو أساس التفاعل الاجتماعي الذي يقوم على تعاهد ضمني أو صريح بين أطراف هذا التفاعل. وبمعنى آخر أن الطرف الذي يعطي يتوقع مقابلاً لهذا العطاء.

2- أنه في أي تنظيم اجتماعي متكامل لا بدّ أن يكون توجه أعضاء هذا التنظيم نحو توقعات الآخرين تبادلياً؛ بمعنى أن يعمل كل فرد في جماعة منظمة على تحديد سلوكه بناء على توقعات الآخرين منه، بينما يحدد الآخرون سلوكهم في ضوء توقعاته هو نفسه، أي أن توقعات أعضاء الجماعة بالنسبة لبعضهم بعضاً متبادلة.

3- إن مطابقة سلوك أعضاء الجماعة لتوقعات أعضائها بعضهم أمام بعضهم الآخر، يؤدي إلى رضاهم، وزيادة درجة مسايرتهم لتوقعات الجماعة وقيمها

ومعاييرها، والعكس صحيح؛ إذ يؤدي الانحراف عن التوقعات إلى عدم الرضا والقلق، وتقابله الجماعة بنوع من الرفض أو العقاب يختلف نوعه ودرجته بحسب طبيعة الجماعة.

سابعاً. نظرية سياسة عدم التدخل Laissez Faire Theroy :

يرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم جان جاك روسو في كتابه «إميل» ضرورة عدم تدخل المجتمع ومؤسساته المختلفة (الأسرة، المدرسة، وغيرها) بتشكيل شخصية الطفل وخبراته واتجاهاته، وحمايته من عمليات التطبيع الاجتماعي لينمو منسجماً مع طبيعته الأصيلة الخيِّرة،[76] وبمعنى آخر إتاحة الفرصة لنمو الطفل الطبيعي دونما تدخل للمجتمع، لأن الطفل قادر على استثمار استعداداته الفطرية لينمو بحرية تقيدها مسؤوليته عن تقدمه في النموّ على نحو يجنبه العثرات ويزيد من قدراته وإمكانياته وفعالياته،[77] ويقع دور الآباء والمربين وغيرهم في المجتمع في تهيئة بيئة مناسبة يأخذ فيها الطفل حريته بالتوجه نحو النشاطات والأهداف المحددة.

من هذا المنطلق، يتضح أن هدف عملية التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر هذه النظرية هو تحوّل الطفل إلى راشد من خلال استغراقه في ممارسة نشاطاته واستمتاعه بها. وتعوّل هذه النظرية على نحو أساس على دور القوى الفطرية لديه كدوافع وحوافز على النموّ المستمر في مقابل التقليل من دور الأبوين ما أمكن. وبقدر ما تكون الظروف بناءة أيضاً، وبقدر ما يهيء الوالدان جوّاً من القبول والرضا تترك فيه للطفل الحرية في ممارسة النشاطات، فإن ذلك يساعده على النموّ ويصقل خبراته.[78]

وعلى نحو عام، فإن عملية التنشئة الاجتماعية بحسب هذه النظرية تقوم على الدور الايجابي للطفل مقابل الدور السلبي للأبوين.[79]

وفي نهاية الحديث عن نظريات التنشئة الاجتماعية، لا بدّ من الإشارة إلى أن واحدة منها منفردة لا تقدم لنا تفسيراً شاملاً وكاملاً لعملية التنشئة الاجتماعية (التطبيع الاجتماعي)، لذلك من الضروري الإحاطة بها جميعها لنتمكن من الحصول على التفسير المطلوب.

المراجع

1- هاني عبدالرحمن صالح الطويل. الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم. عمان: المؤلف، 1986، ص79 .

2- المرجع نفسه، ص80 .

3- المرجع نفسه، ص80 .

4- ميشيل دبابنه ونبيل محفوظ. سيكولوجية الطفولة. عمان: دار المستقبل، 1984، ص55 .

5- المرجع نفسه، ص55 .

6- المرجع نفسه، ص55 .

7- المرجع نفسه، ص56 .

8- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة. إربد: دار الكندي، 1994، ص18 .

9- سيد محمد غنيم. سيكولوجية الشخصية: محدداتها، قياسها، نظريتها. القاهرة: دار النهضة العربية، 1973، ص538 .

10- حلمي المليجي. علم النفس المعاصر. ط4. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1984، ص35-36 .

11- محمد أحمد صوالحه ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص19 .

12- المرجع نفسه، ص19 .

13- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. (د.م:د.ن)، 1997، ص49 .

14- شفيق فلاح حسان. أساسيات علم النفس التطوّري. بيروت: دار الجيل، 1989، ص278-279 .

15- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص19 .

16- شفيق فلاح حسان. مرجع سابق، ص279 .
17- شفيق علاونة. سيكولوجية النمو الإنساني «الطفولة». عمان: دار الفرقان، 1994، ص61 .
18- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمد حوامدة. مرجع سابق، ص20 .
19- المرجع نفسه، ص20 .
20- شفيق علاونة. مرجع سابق، ص57-58، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط2. عمان: دار المسيرة، 2000، ص45-46 .
21- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص20-21 .
22- ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ. مرجع سابق، ص58 .
23- المرجع نفسه، ص58 .
24- عمر أحمد همشري. مدخل إلى التربية. عمان: دار صفاء، 2001، ص223 .
25- سامي سلطي عريفيج. مدخل إلى التربية. عمان: دار الفكر، 2000، ص237 .
26- فخري رشيد خضر، محمود أحمد موسى، يوسف إبراهيم نبراي. مدخل إلى أصول التربية. الكويت: مكتبة الفلاح، 1986، ص89 .
27- ميشيل دبابنة، ونبيل محفوظ. مرجع سابق، ص58 .
28- المرجع نفسه، ص58 .
29- شفيق فلاح حسان. مرجع سابق، ص279 .
30- أحمد عبداللطيف وحيد. علم النفس الاجتماعي. عمان: دار المسيرة، 2001، ص72.
31- ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ. مرجع سابق، ص60 .
32- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص48 .
33- عبدالمجيد نشواتي. علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان، 1985، ص354.
34- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص49-50 .
35- المرجع نفسه، ص48 .
36- المرجع نفسه، ص48-49 .
37- ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ. مرجع سابق، ص59 .

38- المرجع نفسه، ص60 .

39- المرجع نفسه، ص60 .

40- أحمد محمد مبارك الكندري. علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح، 1992، ص73 .

41- عبدالحميد محمد الهاشمي. المرشد في علم النفس الاجتماعي. ط3. جدة: دار الشروق، 1989، ص221 .

42- إبراهيم عثمان. مقدمة في علم الاجتماع. عمان: دار الشروق، 1999، ص106 .

43- عبدالحميد محمد الهاشمي. مرجع سابق، ص221 .

44- ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ. مرجع سابق، ص61 .

45- المرجع نفسه، ص61 .

46- المرجع نفسه، ص61 .

47- المرجع نفسه، ص61 .

48- فهمي الغزوي وآخرون: المدخل إلى علم الاجتماع. عمان: دار الشروق، 1992، ص193، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص52 .

49- إبراهيم عثمان. مرجع سابق، ص104-105 .

50- توفيق مرعي، وأحمد بلقيس. الميسر في علم النفس الاجتماعي. ط2. عمان: دار الفرقان، 1984، ص115.

51- إبراهيم عثمان. مرجع سابق، ص105 .

52- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص53 .

53- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص75 .

54- المرجع نفسه، ص75-76 .

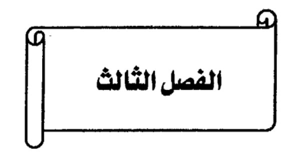
55- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص54 .

56- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص76 .

57- المرجع نفسه، ص77، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص54 .

58- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص54 .

59- إبراهيم عثمان. مرجع سابق، ص106 .
60- عبدالحميد محمد الهاشمي. مرجع سابق، ص224 .
61- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص76 .
62- المرجع نفسه، ص77 .
63- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص54 .
64- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. الميسر في علم النفس الاجتماعي. ط2. عمان: دار الفرقان، 1984، ص122-123، وأيضاً أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص77-78 .
65- ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ. مرجع سابق، ص60 .
66- المرجع نفسه، ص62 .
67- المرجع نفسه، ص62، وأيضاً عبدالله الرشدان. علم اجتماع التربية. عمان: دار الشروق، 1999، ص92، 103 .
68- ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ. مرجع سابق، ص64، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص56 .
69- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص56 .
70- المرجع نفسه، ص56 .
71- Kimmel. D.C. Adulthood and Aging. U.S.A: Whiley, 1974, p46.
72- فاطمة المنتصر الكتاني. الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال. عمان: دار الشروق، 2000، ص141 .
73- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص56 .
74- المرجع نفسه، ص57 .
75- ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ. مرجع سابق، ص64-65 .
76- سامي سلطي عريفج. مدخل إلى التربية. عمان: دار الفكر، 2000، ص76 .
77- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 87.
78- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص15 .
79- المرجع نفسه، ص15 .







النمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية للطفولة

الفصل الثالث

النمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية للطفولة

مقدمة:

يمرّ الإنسان منذ لحظة الإخصاب ومروراً بولادته وحتى شيخوخته ونهاية حياته بسلسلة من التغيرات والتطوّرات تميز كل مرحلة من مراحل حياته، وبهذا **يعرّف النمو**، كما أشير سابقاً، إلى أنه «كافة التغيرات التقدمية الجسمية والفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم، والتغيرات التي تحدث في أجهزة الجسم المختلفة، والتغيرات العقلية المعرفية، والتغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمرّ بها الفرد في مراحل نموّه المختلفة».[1]

وعلى الرغم من أن حياة الإنسان عبارة عن وحدة واحدة، إلاّ أن نموّ الفرد العادي يمرّ بمراحل تتميّز كل منها بخصائص مختلفة. ومن المعلوم أن مراحل النموّ تتداخل في بعضها كما تتداخل فصول السنة في تدرج؛ إذ يكون انتقال الفرد من مرحلة إلى المرحلة التي تليها تدريجياً وليس فجائياً، وبالتالي يكون من الصعوبة بمكان تمييز نهاية مرحلة عن بداية المرحلة التي تليها في معظم الأحيان، إلاّ أن الفروق بين المراحل المتتالية تتضح بين منتصف كل مرحلة والمرحلتين الأخريين السابقة عليها والتالية لها.[2]

ومن المعلوم أيضاً أن المظاهر الجزئية (للنمو الجسمي، والفسيولوجي، والحركي، والحسيّ، والعقلي، واللغوي، والانفعالي، والاجتماعي، وغيرها) متداخلة فيما بينها تداخلاً وثيقاً، ومرتبطة فيما بينها، بحيث لا يمكن فهم أي مظهر من مظاهر النموّ إلا عن طريق دراسة علاقته بمظاهر النمو الأخرى، فالنمو الجسمي يرتبط

بالنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، وعلى سبيل المثال، فإن الفرد الذي يعاني من إعاقة في نموّ حجم الرأس سيعاني بالتالي من التخلف العقلي وعدم الاتزان الانفعالي وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي.[3] وعليه فإن حدوث أي اضطراب أو نقص أو شذوذ في أي مظهر من مظاهر النمو سيؤدي إلى اضطراب في التكوين العام والأداء الوظيفي للشخصية.[4]

ويؤكد بعضهم العلاقة الوطيدة بين النمو أو التطوّر الاجتماعي وبين مظاهر النموّ المختلفة للإنسان من خلال تفسيرهم لتطوّر السلوك الاجتماعي لدى الطفل من مرحلة إلى أخرى من مراحل عمره. ويشيرون إلى أن الطفل، ساعة ولادته، يكون أبعد ما يكون عن إنسان اجتماعي يستجيب لمن حوله من الآخرين، ولذلك فإن عليه أن يتعلّم الاستجابات الاجتماعية أثناء نموّه وتطوّره.[5]

وعلى الرغم من تقسيم النموّ إلى مظاهر جزئية (جسمي، فسيولوجي، حركي، حسي، اجتماعي...إلخ)، إلاّ أنه يجب التأكيد على أن هذه المظاهر متكاملة ولا يمكن فصلها إلاّ لأغراض الدراسة والبحث العلمي والتطبيق العملي. وبهذا، يكون من الصعوبة بمكان دراسة النمو الاجتماعي وعملية التنشئة الاجتماعية للفرد في مرحلة معينة من حياته دون ربطها بمظاهر نموّه المختلفة في تلك المرحلة، وهذا ما سيبرزه هذا الفصل من الكتاب.

مفهوم المرحلة وأهميته:[6]

يستخدم مفهوم المرحلة في علم نفس النمو للدلالة على التغيرات الواضحة التي تتناول أنماط السلوك في فترات النموّ المتعاقبة. وقد استخدم عدد من علماء النفس أمثال فرويد وبياجيه وأريكسون مفهوم المرحلة في وصف جوانب النمو المختلفة، كالنمو المعرفي، والنمو الأخلاقي، والنمو النفسي الاجتماعي.

ويرى **بياجيه** أن **مفهوم المرحلة** يشتمل على **خاصيتين**، هما:

1- أنها تشكل نظاماً تسلسلياً ثابتاً بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة نموّ دون المرور بالمرحلة التي تسبقها.

2- أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتوقف على عاملي النضج والخبرة معاً.

ويعدّ تقسيم حياة الطفل إلى مراحل مهماً لأنه يسهل وصف ودراسة نموّ الطفل بعامة ونموّه الاجتماعي بخاصة، ويساعد في زيادة فهم عملية التنشئة الاجتماعية من خلال زيادة الفهم لمظاهر النمو المميّزة في كل مرحلة من مراحل عمر الطفل، ويساعد في التنبؤ بمظاهر السلوك المتنوعة في هذه المراحل، وبالتالي زيادة فهم الطفل والتحكم في سلوكه وتوجيه هذا السلوك بما يحقق الفائدة للطفل والمجتمع.

مراحل النمو لدى الطفل ومظاهره الأساسية:

يمكن تقسيم مراحل النمو لدى الطفل إلى سبعة مراحل، وهي:

1- مرحلة الرضاعة (منذ الولادة وحتى السنة الثانية).

2- مرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات).

3- مرحلة الطفولة المتوسطة (6-9 سنوات).

4- مرحلة الطفولة المتأخرة (9-12 سنة).

5- مرحلة المراهقة.

6- مرحلة الرشد.

7- مرحلة الشيخوخة.

ونتناول فيما يلي ضمن كل مرحلة من المراحل المذكورة المظاهر المختلفة لنمو الطفل ومتطلباته مع التركيز على النمو الاجتماعي.

أولاً. مرحلة الرضاعة (منذ الولادة وحتى السنة الثانية):

على الرغم من أن هذه المرحلة لا تكون كلها رضاعة، إلاّ أن التسمية تطلق على الرضيع حتى سن سنتين.

وتعد مرحلة الرضاعة والمرحلة التي تليها أهم مراحل الطفولة؛ إذ يوضع فيها أساس نمو الشخصية؛ فإذا كانت عوامل النموّ سليمة وملائمة كان نمو الشخصية سوياً؛ وإذا كانت عوامل النمو ذات تأثير ضار كان نمواً الشخصية مضطرباً غير متوافق. وتعدّ أيضاً مرحلة انطلاق القوى الكامنة وهي مرحلة الإنجازات الكبيرة للطفل، حيث تشهد نمواً في مختلف المظاهر الجسمية والفسيولوجية والحركية

والحسية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية. ويلاحظ فيها نموّ الاستقلال لدى الطفل والاعتماد النسبي على النفس، والاحتكاك الاجتماعي بالعالم الخارجي والتنشئة الاجتماعية، ويتم فيها الفطام، وفيها أيضاً تنمو الذات ويتكوّن مفهوم الذات الذي يعدّ الحجر الأساس للشخصية. وبهذا، تعدّ هذه المرحلة مرحلة اكتشاف العالم الخارجي وتوسيعه بالدرجة الأولى.[7]

مظاهر النمو في مرحلة الرضاعة:[8]

1- النمو الجسمي:

من أهم مظاهر النمو الجسمي للطفل في هذه المرحلة ما يلي: زيادة تحكم الرضيع في جسمه، وظهور الأسنان، ونموّ العضلات في الحجم وليس في العدد، وزيادة في الطول والوزن، ويكون حجم الرأس والوجه ربع الجسم.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية يجب العمل على وقاية الأطفال من الأمراض، وتنمية المناعات المختلفة لديهم، وتحصينهم وتطعيمهم ضد الأمراض المعروفة في الطفولة، وتزويدهم بالتغذية المناسبة، وتنظيم الظروف الخارجية بحيث لا تتجاوز عوامل الحرارة والتهوية والإضاءة المستوى الذي يضّر بصحتهم ونموّهم، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية وتجنب مقارنة الطفل بالآخرين. ويقع على الوالدين العبء الكامل في هذا المجال؛ إذ يكون الطفل في هذه المرحلة اعتماده شديداً على الوالدين (وبخاصة الأم) في تقديم ما يحتاجه من طعام واهتمام ورعاية وأمن وتلبية حاجاته الملحة.[9]

2- النمو الفسيولوجي:

يساير النموّ الجسمي لدى الطفل نموّه الفسيولوجي فيما يتعلق بأجهزة الجسم المختلفة مثل الجهاز العظمي والجهاز العصبي والجهاز الغدي والجهاز التنفسي والجهاز البولي والتناسلي.

وتشير الدراسات المنشورة إلى أهمية الرضاعة الطبيعية وتفضيلها عن الرضاعة الصناعية في مرحلة الرضاعة لأنها تضاعف من جوانب المتعة في مواقف

التغذية، ولأنها تقوي الروابط الانفعالية والاجتماعية بين الأم والرضيع حين تمنحه الحب والحنان، وعادة يحدث الفطام في النصف الثاني من هذه المرحلة أو في نهايتها على أقصى تقدير. ويلاحظ على الرضيع في هذه المرحلة زيادة قدرته على ضبط عملية الإخراج (التبرز) قبل ضبط عملية التبول، وأيضاً كثرة نومه في البداية ثم تتناقص فترة النوم وتطول فترة اليقظة بالتدريج.

ويقع على الأم في هذا المجال ضرورة الاهتمام بالرضاعة الطبيعية وضمه إلى صدرها بحب وحنان، وعدم استعجال تحكم الرضيع في عملية الإخراج قبل الوصول إلى النضج اللازم لذلك، وعدم إشعاره بالاشمئزاز والتقزز أثناء هذه العملية، وتعويده عادات النوم الصحيحة.

3- النمو الحركي:

يتضمن النمو الحركي التمكن التدريجي من ضبط حركة الجسم (حركة الرأس والجذع والأطراف، والجلوس، والحبو، والوقوف، والمشي)، وتتطوّر قدرة الرضيع على تناول الأشياء والإمساك بها.ويعتمد النمو الحركي أساساً على التحسن المستمر في التآزر الحسي العضلي. ويعد المشي بصفة خاصة أهم نواحي النمو الحركي وأكثرها اتصالاً بالنمو العقلي والنموّ الاجتماعي، لأنه يتيح للرضيع عالماً أوسع وخبرة أوفر، وتحرراً واستقلالية أكبر عن الآخرين في الانتقال من مكان إلى آخر، يساعده في ذلك الكبار الذين ييسرون له هذا الاستقلال.[10]

ويقع على الوالدين في هذا المجال إتاحة فرصة حرية الحركة للرضيع، وتجنب إجباره على الجلوس أو الوقوف أو المشي قبل الأوان، وبذل الجهد في تعليمه المهارات الحركية عندما يسمح نموّ الجهاز العصبي الحركي بذلك، وعندما يكون الطفل نفسه مستعداً لذلك.

4- النمو الحسي:

من أهم ما يميّز مرحلة الرضاعة بصفة عامة سرعة نمو الوظائف الحسية (السمع، والبصر، والشم، والتذوق، واللمس)، وإضافة المعاني إلى المثيرات الحسية. ويلعب المشي، وقدرة الرضيع على الربط بين حواسه المختلفة دوراً مهماً في نموّ

إدراكه الحسي للعالم المحيط به. ومن المعلوم أن الرضيع يستخدم حواسه في اكتشاف أعضاء جسمه المختلفة (الأنف، والفم، والشعر، والأعضاء التناسلية...إلخ) ليتعرف عليها.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية يقع على عاتق الوالدين في هذا المجال رعاية النموّ الحسّي للرضيع لأهميته الكبرى في إدراكه للعالم الخارجي، فالإدراك هنا كلّه حسي.

5- النمو العقلي:

يبدأ في هذه المرحلة أيضاً بزوغ مظاهر النموّ العقلي لدى الرضيع وبخاصة الذكاء والتعلّم والتذكر والفهم. ويرتبط النموّ العقلي للرضيع بنواحي النمو الأخرى المذكورة سابقاً. ويتأثر النموّ العقلي على نحو عام بالمناخ الثقافي للأسرة ومستواها الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، فكلما كانت هذه العوامل مواتية كان النموّ العقلي أفضل.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية تقع على الأبوين في هذا المجال ومنذ السن المبكرة مسؤولية رعاية النموّ العقلي للرضيع؛ إذ يجب إشباع حاجاته للاستكشاف وحب الاستطلاع واختبار قدراته والتعبير عن نفسه، وتقع عليهم أيضاً مسؤولية التعامل بجدية مع حالات التأخر التي قد يلاحظونها على أطفالهم في هذه المرحلة؛ إذ من المعلوم وجود الارتباط الوثيق بين النموّ العقلي للرضيع وبين إدراكه لمن حوله من أشخاص وبخاصة الأبوين وأفراد الأسرة من جهة، وتفاعله الاجتماعي معهم من جهة أخرى.

6- النمو اللغوي:

اللغة مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، وهي مهارة اختص بها الإنسان، ومظهر قوي من مظاهر النموّ العقلي والحسّي والحركي. وتعد وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي الرئيسة، ومن أهم وسائل التنشئة الاجتماعية والتوافق الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

واللغة نوعان: لفظية وغير لفظية؛ لذا يعدّ تعليم الرضع لغة الكلام ولغة تعبيرات الوجه والجسم ولغة الإشارات من مطالب النموّ اللغوي في هذه المرحلة.

ويلاحظ في هذه المرحلة تقليد الرضيع للأصوات البشرية المحيطة به والتي يسمعها ويستجيب لها لغوياً معبراً عنها بسروره ورضاه وعن قبوله أو ضيقه وتوتره، وأيضاً مناغاته التلقائية لنفسه دون أن يكون هناك من يستجيب لصوته، ويبدأ أيضاً بنطق الحروف والكلمات وربطها بمعان محددة. وجدير بالذكر أن الاتصال اللغوي لدى الرضيع يكون معظمه مع أمه وبخاصة في السنة الأولى من عمره.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية **يقع على الأبوين** (والأم بخاصة) تشجيع الرضيع على استخدام اللغة، ومخاطبته باللغة العربية السليمة، وتلافي عيوب النطق والكلام منذ البداية بقدر الإمكان.

7- النمو الانفعالي:

السلوك الانفعالي لغة نفسية متعلّمة للتأثير في الآخرين. ويتعلّم الأطفال بالتدريج وعن طريق التقليد وفي المواقف والخبرات المختلفة كلمات معيارية وتعبيرات شائعة للوجه وحركات معينة يعبرون بها عن انفعالاتهم، ويتعلمون بالتدريج أيضاً طريقة التعبير الانفعالي للآخرين.

وفي مرحلة الرضاعة تبدأ الانفعالات بالظهور والتمايز، ويوضع أساس مشاعر الفرد بالحب والقيمة والثقة في النفس والشعور بالأمن. وتتركز استجابات الرضيع الانفعالية في أمرين هما: راحته الجسمية، وتغذية جسمه.

ومن أهم **مظاهر** النمو الانفعالي في هذه المرحلة ما يلي:

- توالي ظهور الانفعالات وتمايزها؛ إذ يظهر في البداية وعند الميلاد التهيّج أو الاستثارة العامة، ثم يظهر الانشراح والانقباض، ثم الغضب والتقزز والخوف، ثم البهجة والعطف نحو الكبار والصغار، ثم الغيرة، وأخيراً الفرح.
- الإسراف الانفعالي وقوّة الانفعالات والعواطف. فهو يضحك كثيراً ويبكي كثيراً، ومن السهولة بمكان استثارته انفعالياً وسرعان ما يهدأ وكأن شيئاً لم يكن.
- ظهور انفعال الفرح على الرضيع نتيجة راحته الجسمية، ويكون التعبير عنه بالابتسام. ومع النمو يزداد الفرح ويعبر عنه بالضحك عندما يلاعبه أو يكلمه الآخرون، أو عندما ينجح في إنجاز عمل معين.

- يعبر الرضيع عن البكاء بتعبير جسمي شامل، وقد يكون البكاء لأسباب مختلفة، مثل الجوع أو العطش أو التبلل أو الشعور بالألم، وغيرها، ومع النموّ يقلّ البكاء تدريجياً.
- يوجه الرضيع حبّه نحو الأشخاص الذين يريحونه وبخاصة الوالدين وأعضاء الأسرة، وتتسع دائرة الحب لديه تدريجياً حتى تشمل الغرباء.
- يعبر الرضيع عن الخوف عند وجود المثيرات الغريبة، أو إذا خبر العقاب وعرف معناه، أو تعرضه لأمر فجائي كالأصوات العالية مثلاً، ويستجيب له بالبكاء والصياح أو عند التوقف عن النشاط والانسحاب أو التعلق بذراعي أمه.
- يظهر الغضب بوضوح عندما يشعر الرضيع بعدم الراحة الجسمية أو عند وجود عوائق في سبيل تحقيق حاجاته، ويعبر عن ذلك بالصراخ والبكاء والرفس بالقدمين وأحياناً العدوان والعناد ومخالفة الأوامر.
- تظهر بوادر الغيرة على الرضيع إذا شاركه أحد في محبة والديه.

وتشير الدراسات المنشورة إلى خطورة التعب والمرض وسوء التغذية في هذه المرحلة، وإلى أهمية الأمن الانفعالي، الذي هو محور الأمن النفسي في مرحلة الرضاعة، في عملية النمو الاجتماعي للرضيع، وفي تنشئته الاجتماعية مستقبلاً. فالأطفال الرضع (سن عام) الآمنون يكونون أيضاً آمنين عندما يبلغون سن العامين، ويكونون أكثر تعاوناً مع رفاق اللعب ومع الكبار بعد ذلك.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية الفضلى في مرحلة الرضاعة يتوجب توفير الراحة الجسمية والتغذية المناسبة للرضيع، ومساعدته على تقمص شخصيات من يحبهم، وتنمية الانفعالات لديه وعدم كبحها، وتشجيعه على الاستقلال، والحرص على الرضاعة الانفعالية والفطام الانفعالي في الوقت المناسب، والتدرج في عملية الفطام وعدم فجائيته، وتدريبه على عملية الإخراج وضبطه، وعدم اللجوء إلى العقاب لأنه قد يؤدي إلى خوف معمم.

8- النمو الاجتماعي:

من المعلوم أن الرضيع في هذه المرحلة يتلقى من أسرته دروسه الأولى عن الحياة الاجتماعية مع الآخرين، وأن نموّه الاجتماعي يتأثر بالجو الأسري العام، والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها، وكذلك اتجاهات الوالدين نحوه. ومن المعلوم أيضاً أن التربية والتنشئة السوية للطفل في الأسرة تؤثر تأثيراً إيجابياً على صحته النفسية وعلى نموّه بصفة عامة ونموّه الاجتماعي بصفة خاصة.

ومن أهم **مظاهر** النمو الاجتماعي للطفل في مرحلة الرضاعة ما يلي:

- **على نحو عام** في هذه المرحلة يكون الرضيع اجتماعياً في ضوء طاقاته المحدودة.
- **في النصف الأول** من العام الأول يبدأ الرضيع بالاستجابة الاجتماعية للمحيطين به، ويظهر اهتمامه بما يجري حوله.
- **في منتصف العام الأول** يمرح إذا داعبه أو لاعبه أحد.
- **في نهاية السنة الأولى** يكوّن علاقات اجتماعية مع الكبار أكثر منها مع الصغار وبخاصة الوالدين والإخوة والأقارب، ويميّز الغرباء. ويبدأ اتصاله الاجتماعي بالأم ثم الأب ثم الاخرين الموجودين في البيت ثم خارجه.
- **في السنة الثانية** تتسع البيئة الاجتماعية، وتتسع دائرة تفاعل الرضيع مع العالم المحيط به، وتبدأ علاقاته الاجتماعية مع الأطفال الآخرين بالتكوّن، ويكون اللعب فردياً غير تعاوني؛ لذا يظهر الشجار والنزاع أثناء اللعب وعلى الألعاب.
- مع النمو في مراحل العمر المتتالية يطرد اتساع العالم من حول الطفل.

ثانياً- مرحلة الطفولة المبكرة (3-6سنوات):

تمتد مرحلة الطفولة المبكرة من نهاية مرحلة الرضاعة حتى دخول الطفل المدرسة في سن السادسة من العمر؛ لذلك يطلق عليها أيضاً مرحلة ما قبل دخول المدرسة، وتتضمن مرحلة دخول الطفل إلى دور الحضانة ورياض الأطفال.

مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المبكرة:[11]

1- النمو الجسمي:

تتميز هذه المرحلة باستمرار النمو الجسمي بسرعة ولكن بدرجة أقل من سرعته في المرحلة السابقة. ويتضمن النمو الجسمي التغير التشريحي كمّاً وكيفاً وحجماً وشكلاً ووضعاً ونسيجاً، وهو مهم من ناحية الزيادة في الحجم ومن ناحية النموّ الحركي. ففي هذه المرحلة تستمر الأسنان في الظهور، ويستمر الرأس والأطراف والجذع والعظام والعضلات في النمو، ويزداد وزن الطفل وطوله.

ويلاحظ أن النموّ العضلي يسير بمعدل أسرع من ذي قبل في هذه المرحلة، مما يفسر كفاية الطفل في القيام بالحركات المختلفة، وقدرته على التحكم بجسمه وضبط حركاته.

ويتأثر النموّ الجسمي للطفل في هذه المرحلة بحالته الصحية والنفسية، وبتغذيته.

لذلك يجب على الوالدين والمربين ولأغراض **التنشئة الاجتماعية** السوية الاهتمام بصحة الطفل الجسمية والنفسية، وبتغذيته لمقابلة متطلبات نموّه المضطرد، ووقايته من الأمراض، وتجنيبه الإصابات والحوادث التي قد تؤدي إلى عاهات أو عوائق لنموّه، ومراعاة الفروق الفردية في نموّ الأطفال وتجنب القلق بهذا الخصوص.

2- النمو الفسيولوجي:

يضطرد نموّ أجهزة الجسم المختلفة ووظائفها في هذه المرحلة على نحو ملحوظ؛ إذ يضطرد نموّ الجهاز العصبي، ويصبح التنفس أعمق وأبطأ من ذي قبل، وتبطئ نبضات القلب وتصبح أقل تغيراً، ويزداد ضغط الدم ازدياداً ثابتاً، ويزداد حجم المعدّة وقدرتها على هضم الغذاء الجامد، وتزيد القدرة على ضبط الإخراج تماماً، وتزيد فترة اليقظة، وتختفي بالتدريج إغفاءات النهار ومقدار النوم. ومع النموّ وتراكم خبرات الحياة يتعلم الطفل التوافق مع نمط اليقظة والنوم السائد في أسرته ومجتمعه.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية يجب على الوالدين والمربين في هذه المرحلة مساعدة الطفل في تكوين عادات نوم صحية، وعدم إرغامه على النوم أكثر من

حاجته؛ إذ قد يؤدي هذا إلى ظهور بعض المشكلات السلوكية المرتبطة بالنوم، مثل رفضه الذهاب إلى الفراش أو الاستيقاظ المبكر في الصباح، وغيرها، وأيضاً تشجيع عادات الأكل الحسنة لديه، وتوجيهه نحو الأغذية الصحية المفيدة، وعدم إرغامه على الأكل، ومعرفة أسباب فقده لشهيته أو إفراطه في الأكل إذا لوحظ ذلك لتجنبها.

3- النمو الحركي:

تعدّ مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة النشاط الحركي المستمر؛ إذ يكتسب الطفل فيها مهارات حركية جديدة كالجري والقفز والحجل والتسلق وركوب الدراجة والحركات اليدوية الماهرة كاللق والحفر والرمي... إلخ، ويكون نشطاً على نحو عام. وتتميز حركات الطفل في هذه المرحلة بالشدة والسرعة والتنوع واضطراد التحسن، وتكون غير منسجمة أو مترابطة أو متزنة في بدايتها، وبالتدريج تزداد قدرته على السيطرة عليها وعلى عضلاته بفضل التدريب والخبرة.

ومن مظاهر التعبير الحركي للطفل في هذه المرحلة تطوّر قدرته على الكتابة مبتدأً بالخطوط غير الموجهة ومنتهياً بكتابة بعض الكلمات، وتطوّر قدرته أيضاً على الرسم وتشكيل بعض الأشكال البسيطة باستخدام طين الصلصال. ويعد الرسم إحدى الوسائل المهمة لتشخيص شخصية الطفل.

ومن العوامل المؤثرة في نموّ الطفل الحركي في هذه المرحلة حالة الطفل الجسمية العامة وقدراته العقلية؛ إذ يصاحب التأخر في قدرات الطفل العقلية العامة تأخر في قدراته الحركية، وأيضاً اضطرابات في شخصيته مثل الانطواء والخجل وغيرها التي تؤثر في درجة نشاطه الحركي.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية يجب على الوالدين والمربين العمل على تحويل النشاط الحركي الزائد للطفل والإفادة منه في أمور نافعة، وتشجيع الطفل أثناء لعبه ونشاطه لدعم حاجته للشعور بالنجاح، وإتاحة النشاط الحركي الحرّ له في الهواء الطلق بتلقائية ومرونة، ومنعه من القيام بالنشاطات الحركية التي تفوق طاقته، وتشجيعه على الرسم بغرض تعويده على مسك القلم واستخدامه واستعمال الورق، وإعطائه فرص التشكيل باستخدام طين الصلصال، وغير ذلك من المهارات

التي تنمي عضلاته الصغيرة، وتقديم الخبرات والتعليمات اللازمة له للنمو الحركي السوي، وتجنب التهكم والسخرية منه إذا ما بدت حركته غير منتظمة في بداية هذه المرحلة لأن ذلك يعقد الأمور، وضرورة عدم إجباره على الكتابة مبكراً قبل أن يكون مستعداً لذلك، والالتفات إلى حالات العجز الحركي لديه والعمل على علاجها. وعلى الوالدين والمربين أيضاً مساعدة الأطفال ذوي العاهات على تطوّر نموّهم الحركي حسب إمكاناتهم قبل أن يصاب مفهوم الذات لديهم بأذى، وقبل أن يصابوا بسوء التوافق الاجتماعي.

4- النموّ الحسّي:

الطفل في بداية هذه المرحلة يجد لذة في ممارسة حواسه؛ فهو شغوف بشم الأشياء وتذوقها وفحصها واكتشافها، ويلاحظ صعوبة قدرته على الإدراك الحسي للأشياء وعلاقاتها المكانية. وبتقدم العمر نجده يتعلم أسماء الاتجاهات (يمين ويسار وأعلى وأسفل)، ويستطيع إدراك الأشياء في علاقاتها المكانية، وإدراك المسافات والأحجام، والأوزان والألوان والزمن. من هنا نتبين أن إدراك العلاقات المكانية يسبق إدراك العلاقات الزمنية. كذلك فإن إدراك أوجه الاختلاف بين الأشياء يسبق إدراك أوجه التشابه بينها.

وعلى نحو عام تتطوّر حوّاس السمع، والبصر، والذوق، والشم، واللمس عند الطفل في نهاية هذه المرحلة على نحو واضح.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين رعاية نموّه الحسّي ؛ وذلك عن طريق زيادة اتصاله المباشر بالعالم الخارجي كما في الزيارات والرحلات، وتربية حاسة السمع لديه وبخاصة سماع الموسيقى، ومراقبة وجود أي خلل أو عاهة جسمية وعلاجها.

5- النموّ العقلي:

يحاول الطفل في هذه المرحلة الاستزادة العقلية المعرفية، فتكثر أسئلته، ويزيد شغفه في معرفة الأشياء التي تثير انتباهه، وحبه في الاستطلاع والاستكشاف، كما يستطيع تكوين المفاهيم مثل مفهوم الزمن، ومفهوم المكان، ومفهوم العدد والأشكال

الهندسية وغيرها. ويضطرد نموّ الذكاء لديه، وتزداد قدرته على الفهم والتعلّم، وأيضاً على التذكر والتخيل؛ إذ يلاحظ أن اللعب الإيهامي أو الخيالي وأحلام اليقظة تميّز هذه المرحلة. وعلى نحو عام، يتصف تفكير الطفل في هذه المرحلة بأنه ذاتي يدور حول الطفل نفسه، وخيالي وليس منطقياً حتى يبلغ الطفل السادسة.

ومن **العوامل المؤثرة** في النمو العقلي للطفل في هذه المرحلة الناحية الصحية العامة، وأسلوب التربية والتعليم، والظروف البيئية، والدافعية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. ويضيف بعضهم إلى هذه العوامل دور الحضانة ورياض الأطفال التي تلعب دوراً مهماً في النموّ العقلي للطفل، ودور الأم كمدرسة خاصة لطفلها في عملية التنشئة الاجتماعية والنمو اللغوي **ونموّ الانتباه** وتعلّم الحياة نفسها.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- توفير الوقت أمام الطفل لينمو، وإعطائه الحرية للاستكشاف والتعلّم.
- إتاحة المثيرات الملائمة للنمو العقلي وتنمية الدافعية لديه.
- الإجابة عن أسئلته بما يتناسب مع عمره العقلي، وتعليمه كيف ومتى يسأل، وتدريبه على صياغة الأسئلة المناسبة.
- مساعدته على الانتقال من عالمه الخيالي إلى العالم الخارجي الواقعي بسلام وعلى نحو تدريجي.
- الاهتمام بالقصص التربوية المفيدة والابتعاد بالتدريج عن القصص الخيالية- على الرغم من أهميتها في اتساع خيال الطفل وخصوبة تفكيره- حتى لا يؤدي ذلك إلى تشويه الحقائق المحيطة به، وتقوية نموّه العقلي.
- تنمية الابتكار لديه وذلك من خلال استخدام اللعب.
- تهيئة الجوّ الفكري الصالح، وإتاحة الخبرات الحيّة لديه وتوجيهه على نحو سليم، مما يساعد في تكوين مفاهيمه تكويناً واضحاً وفعالاً.

- تزويده بقدر مناسب من المعلومات عن المدرسة قبل دخولها بما يثير اهتمامه بها.

6- النموّ اللغوي:

تتصف مرحلة الطفولة المبكرة بأنها مرحلة أسرع نموّ لغوي لدى الطفل تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، وللنمو اللغوي في هذه المرحلة قيمة كبيرة في التعبير عن النفس والتوافق الشخصي والاجتماعي والنموّ العقلي. ويلاحظ الفرق الشاسع في النمو اللغوي بين بداية هذه المرحلة وبين نهايتها.

ومن **مظاهر** النمو اللغوي توجه التعبير اللغوي نحو الوضوح والدقة والفهم، وزيادة كبيرة في المفردات المستخدمة، ويتحسن النطق ويختفي سوء النطق عند الطفل مثل الجمل الناقصة والإبدال واللثغة، وغيرها، ويزداد فهم كلام الآخرين، ويستطيع الطفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته. ويمرّ التعبير اللغوي عنده في مرحلتين هما: مرحلة الجمل القصيرة، ومرحلة الجمل الكاملة.

ومن العوامل المؤثرة على النمو اللغوي لديه في هذه المرحلة: الذكاء، والخبرات وتنوعها، ومدى اختلاطه بالراشدين، ووسائل الإعلام، والصحة الجسمية والنفسية، والحكايات، والقصص، والعلاقة بينه وبين أمه.

ولأغراض **التنشئة الاجتماعية** للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- الاهتمام بحكاية القصص للأطفال بهدف تدريبهم على الكلام.
- تقديم النماذج الكلامية الجيدة، وحث الطفل على استخدام الكلام الجيد، والابتعاد عن الألفاظ البذيئة.
- الاهتمام بسعة المفردات النشطة التي يستخدمها الطفل في حياته اليومية.
- الاهتمام بوضوح اللغة لديه وسلامتها وحسن النطق لديه.
- عمل حساب مشكلة العامية والفصحى واختلافهما عند تعليم الطفل الكلام.

7- النمو الانفعالي:

ينمو السلوك الانفعالي في هذه المرحلة تدريجياً، وينتقل من ردود الفعل العامة

إلى سلوك انفعالي خاص متمايز يرتبط بالظروف والمواقف والناس والأشياء، وتحلّ الاستجابات الانفعالية اللفظية تدريجياً محل الاستجابات الانفعالية الجسدية. وتتميّز الانفعالات في بداية هذه المرحلة بعدم الاستقرار أو الوضوح، وبأنها شديدة ومبالغ فيها (غضب شديد، وحب شديد، وكراهية شديدة)، وبالتنوع، والانتقال من انفعال إلى آخر (من الانشراح إلى الانقباض، ومن البكاء إلى الضحك..وهكذا)، وتظهر الانفعالات المتمركزة حول الذات مثل الخجل والإحساس بالذنب، ومشاعر الثقة بالنفس، ولوم الذات والاتجاهات المختلفة نحو الذات، ويزداد الخوف وتقل درجة الشعور بالأمن، وتظهر نوبات الغضب المصحوبة بالاحتجاج اللفظي، وتتأجج نار الغيرة عند ميلاد طفل جديد، وغيرها من مظاهر. وفي نهاية هذه المرحلة يميل الطفل نحو الاستقرار الانفعالي. وكما ذكر، فإن العادات الانفعالية تتكوّن بالتدريج وحتى نهاية هذه المرحلة، وأيضاً تتجمع الانفعالات على شكل عواطف، ويتركز الحب كله حول الوالدين.

وتؤثر وسائل الإعلام على نحو كبير في النموّ الانفعالي لديه في هذه المرحلة وبخاصة الراديو والتلفاز، حيث يستجيب الأطفال انفعالياً وبدرجة كبيرة إلى أفلام العنف والكرتون، وغيرها.

ولأغراض **التنشئة الاجتماعية** للطفل يجب على الوالدين والمربين **مراعاة** ما يلي:

- توفير الشعور بالأمن والثقة والانتماء والسعادة لدى الطفل وإشباع حاجاته.
- تعليمه طرق التحكم بانفعالاته.
- خطورة كبت الانفعالات مما يهدد الصحة النفسية لديه وإلى انحراف سلوكه.
- خطورة العقاب البدني، وتعزيز السلوك الايجابي عن طريق التعزيز.
- الثبات في معاملته وعدم التذبذب بين الثواب والعقاب أو بين المحاسبة وغض النظر.
- خطورة توجيهه بفرض الأوامر والنواهي بغلظة وإصرار أو تكليفه بما لا يطيق.
- خطورة نبذه أو الإعراض عنه.

- خطورة الاعتماد الكامل على الخادمات والمربيات، وضرورة اختيارهن على نحو سليم.
- توزيع الحب والعطف والرعاية بين الأطفال في الأسرة حتى لا تتولد الغيرة والكراهية بينهم.

8- النموّ الاجتماعي:

من أهم **مطالب** النموّ الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة، أن يتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه، وكيف يعيش في عالم يتفاعل مع غيره من الناس ومع الأشياء، وأيضاً نمو الشعور لديه بالثقة التلقائية والمبادأة والتوافق الاجتماعي.

ومن **مظاهر** النموّ الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة ما يلي:

- تستمر عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة.
- يزداد وعي الطفل بالبيئة الاجتماعية، ونموّ الألفة، وزيادة المشاركة الاجتماعية.
- تتسع دائرة علاقاته وتفاعله الاجتماعي داخل الأسرة ومع جماعة الرفاق.
- يتعلم المعايير الاجتماعية التي تبلور دوره الاجتماعي.
- تنمو صداقته مع الآخرين، ويستمتع باللعب مع الآخرين، ويشوب اللعب أحياناً الشجار والعدوان.
- ينمو مفهوم التعاون لديه، ويحب في نهاية هذه المرحلة مساعدة والديه والآخرين.
- يحرص على المكانة الاجتماعية، حيث يهتم دائماً بجذب انتباه الراشدين إليه.
- يميل إلى الانضمام إلى جماعات الأطفال، وهي جماعات وقتية وتفتقر إلى التنظيم، وينمو لديه مفهوم القيادة والزعامة. وعموماً فإن ولاءه للجماعة يكون قليلاً.
- يميل إلى المنافسة، وتنمو لديه روح الاستقلال.
- ينمو الضمير ويظهر الأنا الأعلى. ويتضمن الضمير منظومة التعاليم الدينية والقيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية ومبادئ السلوك السوي. ويلاحظ هنا أهمية الوالدين وسلوكهما كقدوة حسنة للطفل في نموّ الضمير لديه.

- التوافق مع ظروف البيئة الاجتماعية، وتقبل المعاني التي حددها الكبار للمواقف الاجتماعية وتعديل السلوك وتوافقه مع سلوك الكبار.
- اضطراب السلوك إذا حدث صراع أو تذبذب في معاملة الكبار.
- قلق الطفل من فقد الرعاية إذا بدا سلوكه الاجتماعي غير لائق مما يجعله يبتعد عن هذا السلوك نهائياً، ويحاول الطفل أيضاً انتحال المعاذير في هذا المجال.

ومن **العوامل المهمة المؤثرة في النموّ الاجتماعي** للطفل بعامة وتنشئته الاجتماعية في الأسرة بخاصة بالعلاقات بين الوالدين، واتجاهاتهم نحوه، والعلاقة بين الوالدين والطفل، والعلاقات بين الأخوة، وجنس الطفل وترتيبه بين إخوته، والفاصل الزمني بين الأطفال. ومن المعلوم أن للجوّ الأسري الملائم ولدرجة النضج الشخصي للوالدين ولتكوين الأسرة أهمية خاصة في توافق الطفل، وأن معظم هذا التوافق متعلّم من الوالدين عن طريق عملية التوحد معهم وتقمص شخصياتهم. لذلك، يعدّ السلوك الاجتماعي في الأسرة نموذجاً يحتذي الطفل به.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية على الوالدين والمربين **مراعاة** ما يلي:

- توفير الجوّ الاجتماعي الصديق والصحّي، وإشباع حاجات الطفل إلى الرعاية والتقبل والحنان والحب والفهم ...إلخ، بما يسهل النموّ السوي للشخصية.
- تحسين العلاقة بين الوالدين وأطفالهم وسيلة وقاية من الاضطرابات النفسية.
- توجيه الطفل ليدرك معنى المجتمع وتقوية الميل الاجتماعي لديه وتعليمه المعايير الاجتماعية السليمة وآداب السلوك الاجتماعي مثل التعاون واحترام الآخرين...الخ، وأن يراعي الكبار أنفسهم آداب السلوك حتى يكونوا قدوة حسنة.
- تنمية الضبط الذاتي والتوجيه الذاتي للسلوك لدى الطفل، والتأكيد على أن العقاب وسيلة غير ناجحة للإصلاح، ويجب أن يكون وسيلة وليس هدفاً، مع ضرورة التركيز على الإثابة والتحفيز.
- تحاشي التسلط والسيطرة وفرض النظام بالقوّة على الطفل.
- تعليم الطفل القيام بالدور الاجتماعي الذي يتناسب مع هذه المرحلة من مراحل النموّ، وتنمية الثقة بالنفس لديه، وتشجيعه على تحمل المسؤولية بالتدريج.

9- النموّ الأخلاقي:

في الطفولة المبكرة يكون النموّ العقلي للطفل محدوداً ولم يصل بعد إلى درجة تمكنه من تعلّم المبادئ الأخلاقية المجردة فيما يتعلق بالصواب والخطأ، فالطفل في هذه المرحلة لا يعرف لماذا هذا السلوك صح، ولماذا ذلك السلوك خطأ. إنه فقط يتعلم أن هذا السلوك يقال له صح وذاك يقال له خطأ. وبذلك على الأبوين والمربين تحمل المسؤولية الكاملة عن النموّ الأخلاقي للطفل، وضرب المثل الصالح والقدوة الحسنة.

ثالثا- مرحلة الطفولة الوسطى (6-9) سنوات:[12]

(المرحلة الابتدائية- الصفوف الثلاثة الأولى)

تغطي هذه المرحلة على نحو أساس فترة دخول المدرسة (سن السادسة) وحتى نهاية الصفوف الثلاثة الأولى الأساسية (سن التاسعة). ويدخل الطفل هذه المرحلة إما قادماً من المنزل مباشرة أو منتقلاً إليها من رياض الأطفال.

ومن أهم مميزات هذه المرحلة ما يلي:

- اتساع الآفاق العقلية المعرفية وتعلّم المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب.
- تعلّم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية.
- اضطراد وضوح فردية الطفل واكتساب اتجاه سليم نحو الذات.
- اتساع البيئة الاجتماعية؛ إذ يخرج الطفل في هذه المرحلة إلى المجتمع بعامة ومجتمع المدرسة بخاصة، ويبدأ بالانضمام إلى جماعات جديدة، وبذلك تستمر عملية التنشئة الاجتماعية.
- تعلم المهارات اللازمة للتفاعل مع مجتمع الأقران في المدرسة ومجتمع الراشدين.[13]
- توحده مع دوره الجنسي.
- زيادة الاستقلال عن الوالدين.

1- النمو الجسمي:

يكون النموّ الجسمي في هذه المرحلة بطيئاً، ويقابله نموّ سريع للذات، وفيها تتغير الملامح العامة التي كانت تميز شكل الجسم في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أهم مظاهر النموّ الجسمي أن التغيرات على نحو عام تغيرات في النسب الجسمية أكثر منها مجرد زيادة في الحجم، وتبدأ في هذه المرحلة الأسنان اللبنية بالسقوط وتظهر الأسنان الدائمة. ويتأثر النموّ الجسمي بالظروف الصحية والمادية والاقتصادية وبالغذاء.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مرعاة ما يلي:

- تكوين عادات العناية بالجسم والنظافة.
- ملاحظة زيادة حجم جسم الطفل أو نقصه، وسرعة نموّه أو بطئه مقارنة بالعمر الزمني للطفل، ومدى توازن النمو الجسمي له مع مظاهر النمو الأخرى.
- تأمين البيئة المحيطة به والتخلص من العوامل الخطرة فيها تجنباً للحوادث.
- توفير فرص التعليم والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني الملائم للأطفال المعاقين جسمياً وبما يتناسب مع حالتهم.

2- النمو الفسيولوجي:

يضطرد النمو الفسيولوجي للطفل في هذه المرحلة باستمرار وهدوء.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- العناية بتغذية الطفل، وضرورة تناوله الوجبات الغذائية الصحية.
- الاهتمام بعادات النوم السليمة.

3- النمو الحركي:

تتميز مرحلة الطفولة الوسطى بالنمو الحركي الواضح للطفل نتيجة لنموّ عضلاته المختلفة؛ إذ يلاحظ نشاطه الزائد، وتعلمه المهارات الجسمية والحركية اللازمة للعب، وتتهذب حركته وتختفي الحركات الزائدة غير المطلوبة، ويستطيع الكتابة والرسم واستخدام الطين الصلصال على نحو أفضل.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية يجب على الأبوين والمربين مرعاة ما يلي:

- رعاية النمو الحركي وتنميته لدى الطفل عن طريق التدريب المستمر.
- تنظيم الألعاب الجماعية المنظمة الهادفة.
- تشجيعه على الكتابة والرسم وتدريبه وتعويده عليهما.
- أن يكون فناء المدرسة واسعاً بما يسمح بالحركة والنشاط.
- ألا يتضايق المعلّم من كثرة حركة الأطفال في الصف.
- استغلال رسوم الأطفال (كلغة غير لفظية) في التشخيص.

4- النموّ الحسي:

يلاحظ في هذه المرحلة تطوّر في النموّ الحسّي لدى الطفل بعامة وإدراكه الحسّي بخاصة؛ أي تزيد قدرته على معرفة الأشياء من حوله عن طريق الحواس.(14)

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مرعاة ما يلي:

- الاعتماد في التدريس على حواس الطفل وتشجيعه على استخدامها.
- الاهتمام باستخدام الوسائل السمعبصرية في المدرسة على أوسع نطاق.
- رعاية النموّ الحسّي واستخدام الحواس في خبرات مناسبة.
- توسيع نطاق الإدراك عن طريق الرحلات العلمية والترفيهية والنشاطات الكشفية.
- أن تكون الكتب بعامة وكتب القراءة بخاصة مصوّرة وخطها كبير.

5- النموّ العقلي:

يستمر النموّ العقلي للطفل في هذه المرحلة في نموّه السريع؛ إذ يضطرد نمو الذكاء والتفكير وحب الاستطلاع لديه، وتزداد قدرته على التذكر والانتباه، وينمو التخيل لديه من الإيهام إلى الواقعية، وتصبح مفاهيمه نحو الموضوعات والأشياء أكثر تمايزاً وموضوعية وثباتاً. ولا بدّ من الإشارة هنا إلى دور المدرسة في النمو العقلي

للطفل؛ إذ تعلمه أنماطاً كثيرة من السلوك والمهارات الأكاديمية وتوسع حصيلته الثقافية.

ويؤثر المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام تأثيراً واضحاً في النموّ العقلي عنده.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- أن يكون دور المدرسة مكملاً لدور الأسرة وبخاصة في مجالات تنمية القيم الخلقية والدينية والنظام والصحة وغيرها، وأن تعمل المدرسة والأسرة بتعاون وثيق في هذه النواحي.
- تنمية الدافع إلى التحصيل بأقصى قدر تسمح به استعدادات الطفل.
- توفير المثيرات التربوية المناسبة للنمو العقلي السليم.
- تشجيع حب الاستطلاع لديه وتنمية ميوله المختلفة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- تنمية الابتكار والإبداع لديه من خلال اللعب والرسم والأشغال اليدوية.
- تجنب الوقوع في خطأ استعجال تكوين المفاهيم وإقحامها عليه قبل الأوان.
- مساعدته على تنمية تفكيره من الذاتية المركزة إلى الموضوعية النسبية.

6- النموّ اللغوي:

تتطوّر قدرات الطفل اللغوية في مرحلة الطفولة الوسطى تطوّراً ملحوظاً؛ إذ تزداد مفرداته اللغوية، وقدرته على التعبير التحريري والقراءة وتمييز المترادفات ومعرفة الأضداد.

وفي نهاية هذه المرحلة يصل نطق الطفل إلى مستوى يقرب في إجادته من مستوى نطق الراشد.

ومن أهم العوامل المؤثرة على النمو اللغوي للطفل في هذه المرحلة: الصحة الشخصية والنفسية له، وبيئته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الأبوين والمربين مرعاة ما يلي:

- تشجيع الطفل على الكلام والحديث والتعبير عن نفسه بحرية.
- تشجيعه على الاستعمال الصحيح للكلمات عن طريق تنمية عادة الاستماع والقراءة.
- الاهتمام بالنماذج الكلامية الجيدة التي تعدّ أساساً للنمو اللغوي في البيت والمدرسة.
- عدم الإسراف في تصحيح أخطائه اللغوية.
- الاكتشاف المبكر لأمراض الكلام مثل اللجلجة والتأتأة واللثغة والفأفأة، وصعوبات النطق المختلفة والعمل على معالجتها.

7- النمو الانفعالي:

يميّز فترة الطفولة الوسطى الاتجاه نحو الثبات والاستقرار الانفعالي للطفل، وفيها تتهذب انفعالاته نسبياً عن ذي قبل. ومن أهم مظاهر هذا النمو ما يلي:

- يتعلم الطفل كيف يشبع حاجاته بطريقة بناءة أكثر من محاولة إشباعها عن طريق نوبات الغضب كما كان الحال في المرحلة السابقة.
- يصبح أكثر يقظة وتنبهاً لمشاعر الآخرين.(15)
- تتكوّن العواطف والعادات الانفعالية، ويبدي الطفل الحب ويحاول الحصول عليه بكافة الطرق والوسائل.
- يعبر ع 'الغيرة بمظاهر سلوكية منها الضيق والتبرم من مصدر الغيرة.
- يلاحظ مخاوف الطفل بدرجات مختلفة، وتقل مخاوفه من الأصوات والأشياء الغريبة والحيوان والظلام، وغيرها، ليحلّ محلّه الخوف من المدرسة والعلاقات الاجتماعية وعدم الأمن الاجتماعي والاقتصادي.
- تلاحظ نوبات الغضب وبخاصة في مواقف الإحباط.

- يحب الطفل معلمه/ معلمته ويكون شغوفاً به، ويحاول إدخال السرور إليه/ إليها، ويعبر عن ذلك بطرق مختلفة وبخاصة أداء واجباته المدرسية بإتقان.[16]

وجدير بالذكر أن الأسرة والمدرسة تعلبان دوراً مهماً في تعليم السلوك الانفعالي للطفل، ومساعدته على الاستقرار في هذا المجال.

ولأغ ض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين **مراعاة** ما يلي:

- رعاية النموّ الانفعالي للطفل وتشجيعه على التعبير الانفعالي تعبيراً صحيحاً.
- فهم سلوكه الانفعالي وتسامحهم معه فيما يتعلق بسلوكه الانفعالي غير الناجح.
- ضرب المثل السلوكي الحسن لكي يتبعه.
- تجنب التركيز أكثر من اللازم على أي طارئ سلوكي انفعالي ما لم يدم أو يؤثر في توافق الطفل.
- إتاحة فرصة التنفيس الانفعالي عنده عن طريق اللعب والرسم والتمثيل... الخ.
- الإلمام بالمشاعر الكامنة تحت الاستجابات الانفعالية السطحية والسلوك الظاهر.
- خطورة مقارنته بإخوته أو رفاقه على مسمع منه، حتى لا يتولد لديه الشعور بالنقص.
- النظر إلى الاضطرابات السلوكية على أنها أعراض لحاجات غير مشبعة، وإحباطات مؤقتة يجب التغلب عليها، وصراعات عنيفة يجب تعليمه كيف يحلّها أولاً بأول.
- خطورة اتباع النظام الصارم الجامد المتزمت في التعليم.

8- النمو الاجتماعي:

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية، وتدخل المدرسة كمؤسسة رسمية لتقوم بدورها في هذه العملية، ومن المعلوم أن التفاعل في المدرسة مجال خصب للتنشئة الاجتماعية للطفل، ويعلب المعلم/ المعلمة دوراً مهماً في هذا المجال لأنهما يصبحان عنده موضوعاً للتوحد.[17]

ويتوقف السلوك الاجتماعي للطفل في المدرسة مع أقرانه، وفي البيئة المحلية، ومع طبقته الاجتماعية على نوع شخصيته التي نمت نتيجة لتعلمه الماضي في المنزل وفي البيئة المحلية وفي دار الحضانة.

ومن أهم **مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة** نذكر ما يلي:

- في سن السادسة تكون قدرة الطفل على العمل الجماعي ما زالت محدودة وغير واضحة ويكون مشغولاً أكثر ببديلة البيت (المدرسة)، ويزداد التعاون بينه وبين رفاقه شيئاً فشيئاً مع مرور الوقت.
- تتسع دائرة الاتصال الاجتماعي لديه ويزداد تشعبها، مما يتطلب أنواعاً جديدة من التوافق.
- يكون في هذه المرحلة مستمعاً جيداً.
- يكون اللعب جماعياً؛ إذ يتعلّم من خلاله كثيراً، عن نفسه وعن رفاقه، وتتاح له فرصة تحقيق المكانة الاجتماعية، ويتكوّن لديه مفهوم القيادة والزعامة، ويهتم بجذب انتباه الآخرين.
- تكثر الصداقات عنده عن ذي قبل لازدياد صلته بالأطفال الآخرين في المدرسة، وتكون الصداقات محدودة العدد، ويعتبر الأصدقاء حلفاء له بعد أن كان يعتبرهم منافسين له في المرحلة السابقة.
- يكون العدوان والشجار أكثر بين الذكور والذكور، ويقل نوعاً بين الذكور والإناث، ويقل جداً بين الإناث والإناث. ويميل الذكور إلى العدوان اليدوي، بينما تميل الإناث إلى العدوان اللفظي.

9- النمو الأخلاقي:

في مرحلة الطفولة الوسطى يحل المفهوم العام لما هو صواب وما هو خطأ وما هو حرام محل القواعد المحددة، وتحلّ المعايير الداخلية تدريجياً محل الطاعة للمطالب الخارجية، ويزداد إدراك قواعد السلوك الأخلاقي القائم على الاحترام المتبادل، وتزداد القدرة على فهم ما وراء القواعد والمعايير السلوكية.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين تكريس مبادئ الأخلاق الإسلامية لدى أطفالهم، وتعليمهم السلوك الأخلاقي المرغوب النابع من الدين الإسلامي، وتوفير الخبرات اللازمة لهم في هذا المجال، والاهتمام بالتربية الأخلاقية بالتوازي مع التربية الدينية وفي إطار التنشئة الاجتماعية.

بالإضافة إلى ما سبق فإن من **أهم سمات النمو الاجتماعي** في هذه المرحلة ما يلي:

- السعي الدؤوب نحو الاستقلال.
- ظهور معان وعلامات جيدة للمواقف الاجتماعية.
- تعديل السلوك بحسب المعايير والاتجاهات الاجتماعية وقيم الكبار.
- اتساع دائرة الميول والاتجاهات.
- نموّ الضمير ومفاهيم الصدق والأمانة.
- نموّ الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.
- اضطراب السلوك إذا حدث صراع أو معاملة خاطئة من جانب الكبار.

ومن **أهم العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي** وعلى نحو خاص عملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة في هذه المرحلة ما يلي:

- البناء الاجتماعي للمدرسة وحجمها وسعتها.
- الأطفال أنفسهم: أعمارهم وجنسهم، والفروق الاجتماعية والاقتصادية بينهم.
- المعلم: عمره، وجنسه، وحالته الاجتماعية، وشخصيته.
- العلاقة بين المعلم والطفل، والعلاقات البينية بين التلاميذ أنفسهم، والعلاقات بين المدرسة والأسرة.

وفي الأسرة تؤثر علاقة الطفل بوالديه واستخدام الثواب والعقاب في توافقه الاجتماعي. ويتأثر نموّه الاجتماعي أيضاً في هذه المرحلة بعوامل مهمة مثل وسائل الإعلام والثقافة العامة والخبرات المتاحة للتفاعل الاجتماعي.

ولأغراض **التنشئة الاجتماعية** للطفل يجب على الوالدين والمربين مرعاة ما يلي:

- الاهتمام بتنمية مفاهيم الانتماء للمجتمع لدى الطفل، وأيضاً القيم والاتجاهات الإيجابية، والتزام الآداب الاجتماعية العامة، ومراعاة حقوق الآخرين، وقيام الأخصائي الاجتماعي في المدرسة بدوره في هذا المجال.
- تحميل الطفل مسؤولية نظافته الشخصية وتعويده مبادئ النظام واحترام الغير.
- أهمية لعب الوالدين مع الطفل والتفاعل الاجتماعي المستمر معه وأهمية النزهات والرحلات الأسرية.
- مشاركته في اللعب بأقل قدر من التدخل من الكبار في تحديده وتنظيمه.
- تعويده احترام والديه ومدرسيه والكبار.
- الحرص على جعل الجو النفسي الاجتماعي لديه جواً صالحاً خالياً من التوتر.
- تعريفه بالبيئة الاجتماعية، وإمداده بخبرات اجتماعية سليمة.
- التأكيد على التعاون والتنافس الموجه نحو تحقيق الأهداف.
- تنمية التفاعل الاجتماعي التعاوني بينه وبين رفاقه وتنظيم القيادة والتبعية.

رابعاً. مرحلة الطفولة المتأخرة (9-12): [18]

(المرحلة الابتدائية- الصفوف الثلاثة الأخيرة)

يطلق على مرحلة الطفولة المتأخرة أيضاً مرحلة «قبيل المراهقة»، وفيها يصبح سلوك الطفل أكثر جدية على نحو عام. ويرى بعضهم أن التغيرات التي تحدث على الطفل في هذه المرحلة تعدّ تمهيداً لمرحلة المراهقة وإعداداً لها. وجدير بالذكر أن هذه المرحلة من وجهة نظر النموّ تعدّ أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي.

ومن أهم **مميزات** مرحلة الطفولة المتأخرة نذكر ما يلي:

- بطء معدل النموّ بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة.
- زيادة التمايز بين الجنسين على نحو واضح.

- تعلّم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، وتعلّم المعايير الخلقية والقيم الاجتماعية، وتكوين الاتجاهات، والاستعداد لتحمل المسؤولية، وضبط الانفعالات.

1- النمو الجسمي:

يهتم الطفل في هذه المرحلة بجسمه، وينمو مفهوم الجسم لديه، مما يؤثر تأثيراً مهماً في نمو شخصيته. وتزداد المهارات الجسمية التي تعدّ ضرورية لعضوية الجماعة والنشاط الجماعي.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- الاهتمام بالصحة الجسمية للطفل، ومراعاة التغذية المتوازنة الكاملة.
- الاهتمام بالتربية الرياضية أساساً للبناء الجسمي وتنميته.

2- النمو الفسيولوجي:

يستمر النمو الفسيولوجي لدى الطفل في هذه المرحلة، وبخاصة في وظائف الجهاز العصبي وجهاز الغدد.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- ضرورة معالجة أي تغيرات فسيولوجية غير عادية.
- ملاحظة أي اضطرابات نفسية جسمية والعمل على معالجتها.

3- النمو الحركي:

في هذه المرحلة يضطرد النمو الحركي للطفل، ويكون نشاطه الحركي فيها واضحاً، وتزداد قوته وطاقته، ويركن إلى اللعب وغيره من ألوان النشاط لصرف طاقته المتدفقة، وينمو التوافق الحركي لديه، وتزداد كفاءته ومهاراته اليدوية، وبخاصة الكتابة.

وجدير بالذكر أن الطفل يحتاج أن يعرف النشاط الحركي الذي يقوم به، ويرغب أن يؤديه مستقلاً بقدر الإمكان، ولكنه يحتاج إلى الإرشاد في حالة الإخفاق حتى يتحسن أداؤه.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين **مراعاة** ما يلي:

- تنمية المهارات الحركية لديه من خلال التدريب.
- الاهتمام بالتعليم عن طريق الممارسة.
- تشجيعه على النشاط والحركة، وعلى تنويع نشاطه الحركي، وتوجيهه في هذا المجال.
- تشجيعه على القيام بالألعاب الرياضية المنظمة الهادفة.
- تشجيعه على ممارسة هواياته المختلفة، وتدريبه على القيام بالأعمال الحرفية المختلفة التي يرغبها.

4- النمو الحسي:

يكاد نموّ الحواس لدى الطفل يكتمل في هذه المرحلة، فيتطوّر الإدراك الحسّي لديه وبخاصة إدراك الزمن، وتزداد دقة سمعه، ويتوازن بصره، ويتحسن تذوقه للأشياء.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين **مراعاة** ما يلي:

- مراعاة أن يكون ما يقدم للطفل واقعياً يسهل تصوره بصرياً.
- استخدام الوسائل السمعبصرية ووسائل تكنولوجيا المعلومات الأخرى قدر الإمكان لأهميتها التربوية البالغة فيما يتعلق بالإدراك البصري والسمعي.
- استخدام النماذج المجسمة التي تتيح له فرصة الإدراك البصري واللمسي.
- رعاية النمو الحسي عنده على نحو عام والعناية بمهاراته اليدوية على نحو خاص.

5- النمو العقلي:

يضطرد النموّ العقلي للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة؛ إذ ينمو ذكاؤه، وتبدأ قدراته العقلية في التمايز، وتنمو مهاراته القرائية، وتظهر تدريجياً قدرته على الابتكار، ويزداد مدى انتباهه ومدته وحدته، وينمو التفكير المجرد لديه ، وتزداد قدرته على تعلم المفاهيم المختلفة وتعلّم المعايير والقيم الخلقية، وتقترب هذه المعايير وتلك القيم من معايير الكبار وقيمهم، ويزداد لديه حب الاستطلاع، وتزداد قدرته

لديه حب الاستطلاع، وتزداد قدرته على الجدل والنقد. ويظهر النمو العقلي لديه في هذه المرحلة على نحو خاص في تحصيله الدراسي.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- توفير إمكانيات التعليم بغرض تنمية قدراته وثقافته العامة ليصبح إنساناً صالحاً في مجتمعه.
- العمل على توسيع الاهتمامات العقلية وتنمية حب الاستطلاع لديه.
- تنمية الابتكار عنده، وتنمية مواهبه وميوله.
- تدريبه على سلوك النقد والنقد الذاتي عن طريق تقديم نماذج سلوكية حية.
- العمل على تنمية مفاهيمه، وتدريبه على استعمال الأفكار المعنوية غير المحسوسة.
- التعاون التام بين المدرسة والأسرة في النمو العقلي لديه وتحصيله الدراسي.
- تشجيعه على التعلّم من خبراته الخاصة أكثر من اعتماده على خبرات الكبار.

6- النمو اللغوي:

يظهر الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة نمواً لغوياً ملحوظاً، يظهر في كلامه وقراءته وكتابته؛ إذ تزداد مفرداته اللغوية، ويزيد إدراكه للمعاني المجردة مثل الصدق والكذب والأمانة والعدل، وغيرها، ويلاحظ طلاقة تعبيره وقدرته على الجدل، ويظهر فهمه لما يقرأ واستمتاعه به.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة: توفير القصص والكتب المختلفة له وتشجيعه على فهمها وتلخيصها، والتدريب اللغوي السليم، والعناية باللغة الفصيحة.

7- النمو الانفعالي:

تعدّ هذه المرحلة مرحلة هضم وتمثّل للخبرات الانفعالية السابقة، وأيضاً مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي (مرحلة الطفولة الهادئة).

ومن أهم مظهر النمو الانفعالي للطفل في هذه المرحلة ما يلي:

- محاولته التخلص من الطفولة والشعور بأنه قد كبر.
- زيادة قدرته على ضبط الانفعالات والسيطرة على النفس، وبهذا يكون عدوانه في حالة الغضب لفظياً أو على شكل مقاطعة وليس مادياً أو جسدياً.
- يكون تعبيره عن الغضب بالمقاومة السلبية مع التمتمة ببعض الألفاظ وظهور تعبيرات الوجه.
- يزيد ميله للمرح والسرور، ويفهم النكته ويستمتع بها ويرددها.
- تنمو لديه الاتجاهات الوجدانية.
- تقل لديه مظاهر الثورة الخارجية، ويتعلم كيف يتنازل عن بعض حاجاته التي قد تغضب الوالدين.
- يكون التعبير عن الغيرة بالوشاية والايقاع بالشخص الذي يغار منه.
- يحاط ببعض مصادر القلق والصراع، وتتمركز معظم مخاوفه بالمدرسة والمعلمين والفشل المدرسي.
- تقل مخاوفه من الظلام والأشباح، وغيرها عن ذي قبل.
- ظهور الميول المهنية لديه.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- مساعدة الطفل في السيطرة على انفعالاته والتحكم بها وضبطها.
- فهم مشاعره نحو نفسه ونحو الأخرين ونحو العالم المحيط به وتقبلها.
- ضرورة إشباع حاجاته النفسية مثل الحب والتقدير والشعور بالأمن، وغيرها.
- تنمية ميوله نحو العمل والمهنة وتوجيهها على النحو الأفضل.
- تنمية هواياته وتوجيهها.
- الاهتمام بالتوافق الاجتماعي لديه، وتشجيعه على حل الصراعات أولاً بأول بنفسه ومساعدته في هذا المجال.

8- النمو الاجتماعي:

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة، فيعرف الطفل المزيد عن المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية والضمير، ويصبح أكثر قدرة على التمييز بين الخطأ والصواب، ويهتم بالتقييم الأخلاقي للسلوك.

ومن أهم **مظاهر النمو الاجتماعي** في هذه المرحلة ما يلي:

- يزداد احتكاكه بجماعات الكبار، واكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم.
- يزداد تأثير جماعة الرفاق، ويفتخر بانتمائه لها، ويزداد تفاعله الاجتماعي مع أفرادها مع بروز مظاهر التعاون والتنافس والولاء والتماسك بين أعضائها.
- يأخذ العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقته.
- يبدأ تأثير النمط الثقافي العام.
- تنمو فرديته وشعوره بفردية الآخرين، وينمو لديه أيضاً الميل إلى الاستقلال والخصوصية.
- يزداد شعوره بالمسؤولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك.
- تتغير الميول وتميل إلى التخصص، وتظهر الميول المهنية.
- يتوحد مع الدور الجنسي المناسب، وتتضح عملية التنميط الجنسي لديه.
- يبتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر حتى وصولهما إلى فترة المراهقة.
- مع النمو يقترب السلوك الأخلاقي عنده من السلوك الأخلاقي للراشدين الذين يعيش بينهم في أسرته ومدرسته وبيئته الاجتماعية.

ومن أهم **متطلبات** النمو الاجتماعي في هذه المرحلة ما يلي:

- البيئة الأسرية المناسبة التي تتميز بالهدوء والاستقرار، ويسود أعضاؤها المحبة والسرور.
- مساندة الوالدين في هذه المرحلة الانتقالية.
- شعوره بالقبول في إطار الأسرة بخاصة والمجتمع بعامة.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للطفل يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- أن تكون اتجاهات الوالدين نحو الطفل وتربيته إيجابية بحيث يتجنب التسلط والحماية الزائدة، والإهمال والرفض، والتدليل والقسوة، ...إلخ. وضرورة تعديل هذه الاتجاهات لما هو في مصلحته.
- استخدام الأساليب العلمية كلما أمكن ذلك في تكوين الجماعات مثل مقياس العلاقات الاجتماعية «الاختبار السوسيومتري».
- أهمية الانضمام إلى جماعات الكشافة في المدرسة.
- أهمية الرحلات والمعسكرات والتدريب على القيادة وتحمل المسؤولية الاجتماعية.
- تعليمه التفاعل والتعاون الاجتماعي السليم مع الأصدقاء.
- تعليمه مراعاة الفروق الفردية (الجسمية، والعقلية، ... إلخ) والقيمية والعقائدية بين الناس واحترامها.
- تقدير فرديته، وتنمية شخصيته الاجتماعية.
- حمايته من العمل في مهنة تعوق تعليمه أو تؤذي صحته أو تعوق نموّه.
- أهمية مشاركته في الخبرات الاجتماعية مع الأطفال والكبار على حدّ سواء، وتنميته حساسيته لحاجات الآخرين ورغباتهم، وتنمية استعداداته للتوافق الاجتماعي معهم.

متطلبات النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة على نحو الطفولة على نحو عام.[19]

يمكن تلخيص متطلبات النمو الاجتماعي للطفل في مرحلة الطفولة على نحو عام بما يلي:

- تحديد توقعاته من الآخرين، وبخاصة الوالدين والرفاق.
- تعلّم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن، وتكوين الصداقات معهم.
- الاتصال بالآخرين والتوافق الاجتماعي معهم.

- تكوين الضمير، ونموّ الذات وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها واحترامها والشعور بالثقة بها.
- تنمية المعايير الاجتماعية لديه بعامة ومعايير الأخلاق والقيم بخاصة.
- التوحد مع أفراد الجنس نفسه وتعلّم الدور الجنسي في الحياة.
- إشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية والعقلية، والمعرفية والانفعالية والاجتماعية لأهميتها في تشكيل شخصيته ونموّها.
- تكوين اتجاهات سليمة نحو الجماعات والمؤسسات والمنظمات الاجتماعية.
- المشاركة مع الآخرين في تحمل المسؤوليات الاجتماعية.
- تعلّم ممارسة الاستقلال الشخصي.
- تنمية المفاهيم لديه وبخاصة المفاهيم الخاصة بالحياة اليومية والواقع الاجتماعي.
- توفير إمكانيات اللعب الواسعة عنده، لما لها من أهمية بالغة في فهمه للعالم من حوله وللآخرين، وفي تكوين شخصيته ونموّها.[20]

خامساً- مرحلة المراهقة:[21]

يعني مصطلح المراهقة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج. وتمتد مرحلة المراهقة من سن (13-19 سنة) تقريباً، بينما يشير بعضهم بأنها تمتد من سن (11-21 سنة). وتبدأ هذه المرحلة بالبلوغ الجنسي وتنتهي بوصول الطفل (الشاب) إلى النضج في مظاهر النمو المختلفة. ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل، وهي: المراهقة المبكرة والوسطى والمتأخرة.

وتعدّ فترة المراهقة من أشد الفترات خطورة وحراجة في حياة الطفل (الشاب) بعامة، وفي تربيته وتنشئته الاجتماعية ونموّه وتوافقه الاجتماعي بخاصة؛ إذ وصفها بعضهم بأنها «فترة عواصف وتوتر وشدة» تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والتناقضات والمشكلات وصعوبات التوافق،[22] بينما يراها آخرون بأنها مرحلة الميلاد النفسي والوجودي للعالم الجنسي،

وهي الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية، وهي فترة خلع الطفولة والوصول إلى الرشد.[23]

1- النمو الجسمي:

يتميز النمو الجسمي في بداية هذه المرحلة بسرعته الكبيرة، الذي سرعان ما يبدأ بالتباطؤ نسبياً في مرحلة المراهقة الوسطى، ويزداد طول المراهق ووزنه، ويتم في نهاية هذه المرحلة النضج الجسمي للمراهق.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للمراهق يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- الاهتمام بتغذية المراهق وصحته العامة والنفسية، ونشر الثقافة الصحية بين المراهقين.
- إعداد المراهق للنضج الجسمي والتغيرات الجسمية التي تطرأ في هذه المرحلة.

2- النمو الفسيولوجي:

تتغير في هذه المرحلة وظائف جميع أجهزة الجسم بدرجة معينة، وأهم هذه المتغيرات حدوث البلوغ الجنسي، ويتم في نهايتها النضج الفسيولوجي للمراهق.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للمراهق يجب على الوالدين والمربين **مراعاة** ما يلي:

- شرح مظاهر البلوغ الجنسي للمراهق لتجنيبه مظاهر الحرج أو الارتباك أو القلق أو الخجل لدى حدوثه.
- تزويد المراهق ذكراً كان أم أنثى بالمعلومات الصحية الصحيحة عن البلوغ الجنسي.
- إعداد المراهق لكي يتقبل التغيرات الفسيولوجية المختلفة على اعتبار أنها تغيرات عادية طبيعية.

3- النمو الحركي:

يتم في نهاية مرحلة المراهقة نضج مظاهر النمو الحركي؛ إذ يقرب النشاط الحركي إلى الاستقرار والرزانة والتآزر التام، وتزداد المهارات الحسية الحركية على نحو عام.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للمراهق يجب على الوالدين والمربين **مراعاة** ما يلي:

- تشجيع المراهق على القيام بالنشاطات الرياضية التي تتناسب مع معدل نموّه وميوله واهتماماته.
- الاهتمام بالفروق بين الجنسين في نشاطهما الحركي وممارسة الألعاب الرياضية.
- الاهتمام بعادات الحركة الصحية الصحيحة.

4- النمو العقلي:

يصل النمو العقلي في نهاية هذه المرحلة إلى درجة عالية؛ إذ يصل الذكاء إلى قمة نضجه، ويضطرد نمو التفكير المجرد والتفكير المنطقي والتفكير الابتكاري، ويتبلور التخصص المهني ويتضح، وتزداد القدرة على الاتصال العقلي مع الآخرين، وتزداد القدرة على التحصيل.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للمراهق يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- تنمية التفكير المستقل والابتكاري لدى المراهق.
- إعداد المراهق لمسايرة النمو العلمي والتكنولوجي السريع في عالمنا سريع التغير.
- تشجيعه على استخدام مصادر المعلومات المختلفة (المطبوعة والمحوسبة) مما يساعد في نموّه العقلي وزيادة تحصيلة الدراسي.

5- النمو الانفعالي:

في بداية مرحلة المراهقة، تتعدد مظاهر النمو الانفعالي، وتتضح فيها الفروق بين الأفراد وبين الجنسين. ومن أهم **مظاهر** النمو الانفعالي في هذه المرحلة ما يلي:

- تتصف الانفعالات بأنها عنيفة منطلقة متهورة، وقد لا يستطيع المراهق التحكم فيها ولا في مظاهرها الخارجية.
- تلاحظ السيولة الانفعالية وعدم الثبات الانفعالي.

- يظهر التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال وفي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار.
- يلاحظ التناقض الانفعالي وثنائية المشاعر نحو الشخص أو الشيء أو الموقف نفسه.
- السعي نحو تحقيق الاستقلال الانفعالي «او الفطام النفسي» عن الوالدين وغيرهم من الكبار، وتكوين الشخصية المستقلة.
- يلاحظ الخجل والميول الانطوائية والتمركز حول الذات نتيجة للتغيرات الجسمية المفاجئة.
- يلاحظ الشعور بالذنب والخطيئة نتيجة المشاعر الجديدة وبخاصة فيما يتعلق منها بالجنس.
- قد يلاحظ التردد نتيجة نقص الثقة بالنفس في بداية المرحلة المبكرة من المراهقة.
- يكون الخيال خصباً، وفي عالم الخيال يتخطى المراهق حدود الزمان والمكان وحتى حدود قدراته إلى أماكن وخبرات لا يستطيع المرور بها في واقع حياته.
- يستغرق المراهق في حلم اليقظة وينتابه القلق النفسي أحياناً.
- يشعر بالفرح والسرور عندما يشعر بالقبول والتوافق الاجتماعي.
- تتطوّر مشاعر الحب حيث يتضح الميل نحو الجنس الآخر.
- تلاحظ الحساسية الانفعالية، فلا يستطيع غالباً التحكم بالمظاهر الخارجية لحالته الانفعالية.
- يزداد شعوره بذاته.
- تلاحظ مشاعر الغضب والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وبخاصة تلك التي تحول بين المراهق وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال.
- يلاحظ أيضاً الخوف في بعض المواقف لدى تعرضه للخطر.
- تتعدد طرق التعبير عن الانفعالية الشديدة لديه. ومن هذه الطرق: العادات العصبية، والانفجارات الانفعالية، والعراك، والحيل الهروبية، وتقلب المزاج، وغيرها من الطرق.

في **نهاية** مرحلة المراهقة تتضح مظاهر التطّور نحو النضج الانفعالي، ومنها:

- يتجه المراهق بسرعة نحو الثبات الانفعالي.
- يلاحظ النزوع نحو المثالية وتمجيد الأبطال والشغف بهم.
- تتبلور بعض العواطف الشخصية مثل الاعتداد بالنفس، والعناية بالمظهر وطريقة الكلام، وتتكون عواطف جمالية مثل حب الطبيعة.
- قد يقع المراهق في الحب الذي قد يسبب له السرور والغضب أو النشوة والألم، أو السعادة والعذاب.
- القدرة على المشاركة الانفعالية.
- القدرة على الأخذ والعطاء.
- زيادة الولاء والانتماء.
- زيادة الواقعية في فهم الآخرين.
- زيادة الميل إلى الرحمة والرأفة.
- إعادة النظر في الآمال والمطامح.
- تحقيق الأمن الانفعالي.

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للمراهق يجب على الوالدين والمربين **مراعاة ما يلي:**

- ضرورة الالتفات إلى ظهور أي مشكلة انفعالية لدى المراهق وحلّها والمبادرة بعلاج الحالة قبل استفحالها.
- العمل على التخلص من التناقض الانفعالي لدى المراهق، والاستغراق الزائد في أحلام اليقظة.
- مساعدة المراهق في تحقيق الاستقلال الانفعالي والفطام النفسي.
- تربية الانفعالات وترويضها من أجل تحقيق التوافق الاجتماعي؛ وذلك عن طريق تنمية الثقة بالنفس، والتغلب على المخاوف، وتحقيق مرونة الاستجابات الانفعالية.

- العمل على التخلص من الحساسية الانفعالية، وتشجيع المراهق على إحساسه بذاته وتعزيز ثقته بها.
- الاهتمام بمعرفة المستوى الانفعالي لديه، حتى يتم معاملته وتوجيهه بناء على ذلك.
- مساعدته على تحديد فلسفة ناجحة في الحياة، وتشجيعه على شغل وقت الفراغ بالمفيد من الهوايات والأعمال.
- مساعدته عن طريق التوجيه والإرشاد النفسي على تحقيق التوافق الانفعالي السوي.
- مساعدته في التغلب على العوامل المعوّقة للنمو الانفعالي حتى يصل بسلام إلى النضج الانفعالي.
- معاملته في نهاية مرحلة المراهقة معاملة الكبار.

6- النمو الاجتماعي:

يشهد النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة تغيرات كثيرة. ويحاول المراهق اكتساب الصفات المرغوبة وتجنب الصفات غير المرغوبة.

ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة:

- استمرار عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، إذ يكتسب المراهق القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص المهمين في حياته مثل الوالدين والمدرسين والقادة، والرفاق، ومن الثقافة العامة التي يعيش فيها.
- تلاحظ زيادة تأثير الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في سلوكه.
- زيادة الثقة في النفس، والشعور بالأهمية، وتوسيع الأفق الاجتماعي والنشاط الاجتماعي.
- اتساع نطاق الاتصال الاجتماعي، حيث يسعد بمشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار.
- زيادة الاهتمام بالمظهر الشخصي؛ إذ يبدو ذلك واضحاً في اختيار الملابس، والاهتمام بالألوان الزاهية الملفتة للنظر، والاهتمام بالموضة، وغيرها.

- الميل إلى الاستقلال الاجتماعي والاعتماد على النفس.
- الميل إلى الزعامة.
- يظهر التوحد مع شخصيات خارج نطاق البيئة المباشرة مثل شخصيات الأبطال.
- ينمو لديه الوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.
- يزداد الوعي بالمكانة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها.
- يلاحظ التذبذب بين الأنانية والإيثار.
- يلاحظ التآلف واستمرار الانتماء إلى جماعات الأصدقاء، واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، والميل إلى الجنس الآخر.
- قد يلاحظ النفور والتمرد والسخرية والتعصب والمنافسة، وضعف القدرة على فهم وجهة نظر الكبار، وضيق الصدر للنصيحة.
- ينمو الذكاء الاجتماعي لديه، أي القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية.
- تظهر الرغبة الأكيدة في تأكيد الذات مع الميل إلى مسايرة الجماعة.
- تنمو الاتجاهات التي تعكس في مضامينها اتجاهات الكبار في المنزل وخارجه.
- تنمو القيم نتيجة تفاعل المراهق مع بيئته الاجتماعية.
- تتفتح الميول وتتنوع بين ميول نظرية وأدبية وفنية وعلمية وتكنولوجية وثقافية، وغيرها.
- تلاحظ الرغبة في مقاومة السلطة والميل إلى شدة انتقاد الوالدين والتحرر من سلطتهم ومن سلطة جميع الراشدين في المجتمع على نحو عام.
- يميل إلى تقييم التقاليد القائمة في ضوء المشاعر والخبرات الشخصية.
- الاتجاه نحو الاستقلال عن الأسرة والاعتماد على النفس «الفطام الاجتماعي».

ولأغراض التنشئة الاجتماعية للمراهق يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

- الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، والعناية بالنشاطات التي تحقق أهداف هذه التربية عن طريق الإرشاد النفسي.

- الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة.
- تشجيع التعاون مع أفراد الأسرة والمؤسسات الاجتماعية.
- إشراك المراهق في أوجه النشاط الاجتماعي المختلفة.
- ترك الحرية له في اختيار أصدقائه مع توجيهه على حسن اختيارهم.
- احترام ميله ورغبته في التحرر والاستقلال، وتجنب فرض الإرادة عليه، وإشراكه في عملية اتخاذ القرارات لكسب ثقته.
- توسيع خبراته ومعارفه ومعلوماته فيما يتعلق بالجماعات الفرعية في المجتمع.
- تنمية ميله إلى فهم الآخرين ومساعدتهم في ذلك.
- تشجيع الميل إلى الزعامة لديه، وتوجيهه نحو الزعامات المدرسية المختلفة، وتدريبه على القيادة.
- استغلال ميوله في تنمية شخصيته، ومساعدته على شغل أوقات فراغه واستثمارها على أفضل وجه، وتشجيع هواياته وتوجيهها بما يفيده اجتماعياً وانفعالياً.
- إقامة علاقات قوية مثمرة مستمرة مع المراهق ترتكز على الفهم المتبادل، مما يساعد على النمو السوي للذات ومفهوم الذات، وعلى عملية التوحد المرغوب، والوقاية من الانحراف.
- تشجيعه على النقاش والحوار وتقبل رأيه بقلب مفتوح وعقل متنور، والمرونة في فهمه على نحو عام ووجهات نظره على نحو خاص.
- تنمية القيم الصالحة في تربيته، وتنشئته على أسس قومية سليمة، وتدريبه على ممارستها، وتوثيق صلته بالمجتمع الذي يعيش فيه.
- إعداده لتحمل المسؤولية الاجتماعية، والقيام بدوره الفاعل في بناء مجتمعه وتطوّره.
- العمل على تنمية شخصيته من جميع جوانبها.
- مساعدته في فهم نفسه، وتكوين فلسفة ناضجة للحياة.

- وضع حقوقه بالحسبان، كحق الحرية، وحق الخصوصية، وحق إبداء الرأي، وغيرها.

وعلى **نحو عام فإن متطلبات** النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة، هي كما يلي:

- نموّ الذات وتكوين مفهوم إيجابي نحوها.
- توافر المناخ النفسي والاجتماعي المناسب داخل الأسرة والمدرسة.
- تكوين علاقات طيبة ناضجة مع الرفاق من الجنسين.
- توسيع العلاقات الاجتماعية على نحو رشيد، وتجنب التمركز حول الذات.
- تحقيق الاستقلال على نحو عام، والاستقلال المادي على نحو خاص.
- ضبط النفس فيما يتعلق بالسلوك الجنسي، والقيام بالدور الاجتماعي الجنسي السليم.
- تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية والسياسية للمجتمع.
- تكوين السلوك الاجتماعي المقبول وتنميته، المعتمد على تحمل المسؤولية الاجتماعية.
- اكتساب قيم مختارة ناضجة تتفق مع الصورة العلمية للعالم الذي نعيش فيه.

ومن المعلوم إنه **بانتهاء مرحلة المراهقة تكون حياة الطفولة قد انتهت.** ولأغراض الدراسة وزيادة فهم مراحل التنشئة الاجتماعية والنمو الاجتماعي للفرد على نحو مكتمل نتطرق إلى مرحلة الرشد ومرحلة الشيخوخة ومطالب النمو الاجتماعي ومظاهره فيهما.

سادساً. مرحلة الرشد: (24)

تمتد هذه المرحلة من نهاية فترة المراهقة واكتشاف الطفل (الشاب) لهويته المميزة وحتى بداية مرحلة الشيخوخة.

ومن أهم **مطالب** النمو الاجتماعي في مرحلة الرشد: الخروج من دور التعلّم إلى العمل، والحصول على مركز في مهنة معينة، وتحقيق مستوى اقتصادياً مناسباً،

والزواج والإنجاب والاهتمام بالأطفال ورعايتهم، وتحقيق التوافق الأسري، وممارسة الحقوق المدنية والسياسية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية والوطنية، وإيجاد روابط اجتماعية تتفق مع نمط الحياة الجديدة، واحترام الكبار وبخاصة الوالدين ومعاملتهم معاملة طيبة، وتكوين فلسفة عملية للحياة.

ومن أهم **مظاهر** النمو الاجتماعي في هذه المرحلة ما يلي:

- يضيق مجال النشاط الاجتماعي في بداية هذه المرحلة.
- يتم النضج الاجتماعي المتوازي مع باقي جوانب الشخصية المختلفة: جسمياً وعقلياً وانفعالياً؛ إذ يؤثر اضطراب أي من هذه الجوانب في النمو الاجتماعي.
- الاستقرار المهني والرضا عن العمل والتوافق والنمو المهني.
- تكوين الأسرة، والاستقرار الأسري.
- تصل العلاقات الاجتماعية ذروتها في منتصف العمر؛ إذ يستقل الأولاد عن أسرهم، ويخلو البيت، فيبحث الوالدان عن علاقات جديدة تملأ حياتهم.
- يقوم الراشد بدوره الاجتماعي الذي أعدّ له خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة.
- تتأصل لدى الراشد ظاهرة القيادة إذا ما توافرت لديه المقومات الحقيقية لذلك. وتمثل القيادة نوعاً من العلاقات الاجتماعية التي تنمو بين الفرد والجماعة، فهو يؤثر فيها ويتأثر بها.
- تتأثر عملية التوافق في هذه المرحلة بالحاجات الاجتماعية والعادات والتقاليد والتطوّر الاجتماعي للبيئة والهوايات.
- تميل الاتجاهات على نحو عام في مرحلة الرشد إلى التحرر نسبياً، وتزداد استقراراً وثباتاً تبعاً لزيادة السن وبخاصة بعد مرحلة الرشد.

سابعاً- مرحلة الشيخوخة:[25]

من أهم **مطالب** النمو الاجتماعي في مرحلة الشيخوخة تنويع الاهتمامات، والتوافق مع حالة التقاعد أو ترك العمل، والتوافق مع نقص الدخل نسبياً، والاستعداد لتقبل مساعدة الآخرين، والتوافق مع التغيرات الأسرية وترك الأبناء

للأسرة واستقلالهم في أسر جديدة، والتوافق مع الشعور بالوحدة، والتوافق مع موت الزوج أو الزوجة أو أحد الأصدقاء، وتعميق العلاقات الاجتماعية مع الأقران ورفاق السن وتنميتها، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، والوفاء بالالتزامات الاجتماعية في حدود الإمكانيات، وتقبل التغير الاجتماعي المستمر والتوافق معه ومع الجيل التالي.

أما أهم **مظاهر** النموّ في مرحلة الشيخوخة فهي:

- تطرأ بعض التغيرات النفسية والجسمية التي تضعف طاقة الجسم على نحو عام.
- ضعف الذاكرة والانتباه والتأثر الانفعالي نتيجة للتغيرات المذكورة آنفاً.
- يزداد اهتمام الفرد بنفسه وبأبنائه وأحفاده، وتتوثق علاقته بهم إلى درجة كبيرة.
- تزداد الاتجاهات النفسية والاجتماعية رسوخاً واستقراراً في هذه المرحلة، ويصعب تغييرها لا سيما في الموضوعات السياسية والاجتماعية.
- يزداد التعصب في الآراء والأفكار وللماضي تبعاً لزيادة السن.
- يتطلب التوافق الاجتماعي السليم التوافق مع العادات والتقاليد والتطوّر الاجتماعي للبيئة.

نظرية إريكسون في التطور الاجتماعي:(26)

طوّر إريك إريكسون (Eri Erickson) أستاذ التطوّر الإنساني والعلاج النفسي بجامعة هارفرد نظريته في التطوّر الاجتماعي النفسي معتمداً على نظرية فرويد النفسية الجنسية (ذات الخمس مراحل)، فجاءت نظريته أوسع وأشمل من نظرية فرويد، كما أنها ركزت على نحو كبير على العوامل الاجتماعية بدلاً من التطوّرات الجنسية التي ركز عليها فرويد.

يرى إريكسون أن الإنسان، في أثناء حياته، يتعرض لعدد كبير ومتلاحق من الضغوط الاجتماعية التي تفرضها عليه المؤسسات الاجتماعية المختلفة: كالبيت والمدرسة والرفاق، وغير ذلك. وتشكل هذه الضغوط الاجتماعية مشكلات يجب على الإنسان حلّها. ويقترح إريكسون مصطلح الأزمة (Crisis) لكل واحدة من هذه المشكلات، ويؤكد أن على الإنسان أن يجد الحلول الإيجابية لها من أجل أن يستمر في تطوّره السليم.

وجدير بالذكر أن مراحل التطوّر الاجتماعي الثمانية في نظرية إريكسون تغطي الحياة الإنسانية منذ الولادة وحتى النهاية، وهذه ميزة هامة لهذه النظرية؛ إذ إن النظريات التي تشمل الحياة الإنسانية بأكملها نادرة جداً.[27] وفيما يلي عرض موجز لهذه المراحل:

المرحلة الأولى. مرحلة تطوير الشعور بالثقة والتغلب على مشاعر عدم الثقة.

تقابل هذه المرحلة المرحلة الفمية عند فرويد، وتغطي الثمانية عشر شهراً الأولى من حياة الطفل؛ إذ يكون الاعتماد شديداً على الوالدين (وبخاصة الأم) في تلبية حاجات الطفل الرضيع من غذاء واهتمام وحب ورعاية. فإذا تمت تلبية هذه الحاجات، فإنه يتطوّر لدى الطفل الشعور التام بالراحة والطمأنينة النفسية والجسمية، وهذا ما يدعوه إريكسون «شعور الثقة»، وإذا لم تتم تلبيتها، فإنه يتولد لدى الطفل الشعور بعدم الثقة. وبهذا فإن الانتظام في تلبية حاجات الطفل الملحة يعدّ عاملاً أساسياً في تطوير شعور الثقة لديه.

المرحلة الثانية. تطوير شعور الاستقلال والتغلب على مشاعر الشك والخجل.

تغطي هذه المرحلة الفترة الممتدة ما بين الشهر الثامن عشر والسنة الثالثة من عمر الطفل، وتقابلها المرحلة الشرجية في نظرية فرويد، وتتميز بتطور كبير في قدرة الطفل على التحكم بأعضاء جسمه وعضلاته، فإذا نجح الطفل بهذا التحكم، فإنه يطوّر شعوراً بالاستقلال، أما إذا فشل في التحكم بأعضاء جسمه وعضلاته، فإنه يطوّر شعوراً بالخجل من نفسه والشك بقدراته.

المرحلة الثالثة. تطوير شعور المبادأة (المبادرة) والتغلب على الشعور بالذنب.

تغطي هذه المرحلة الفترة الممتدة بين الثالثة والسادسة من عمر الطفل، أي مرحلة ما قبل المدرسة، وتقابلها في نظرية فرويد المرحلة التناسلية. وفي هذه المرحلة يتخلص الطفل من الاعتماد الشديد على الوالدين، ويخرج إلى العالم المحيط ويتحرك في بيئته، وينطلق على عالم جديد من الخبرة، فإذا تمّ ذلك، يقال بأن الطفل قد طوّر شعوراً بالمبادأة. أما إذا استمر الطفل في اعتماده الشديد على والديه، ولا يخرج إلى العالم المحيط به دون موافقتهما المسبقة، فإنه يطوّر شعوراً بالذنب، وذلك لشعوره

بأنه ما زال عاجزاً عن تلبية توقعات المجتمع الكبير منه (التفاعل مع بيئته مستقلاً عن والديه).

المرحلة الرابعة. تطوير شعور بالعمل والمواظبة والتغلب على مشاعر النقص والدونية.

تغطي هذه المرحلة الفترة الممتدة بين السنة السادسة من عمر الطفل وبداية البلوغ، أي فترة المدرسة الابتدائية والإعدادية، ويقابلها في نظرية فرويد مرحلة الكمون. وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل المهارات الأساسية اللازمة للتفاعل مع مجتمع الراشدين؛ إذ تلعب المدرسة دوراً مهماً في هذا المجال. وتشير مشاعر المواظبة والعمل إلى شعور الطفل بالإنجاز نتيجة نجاحه في تطبيق المهارات الجديدة المكتسبة في مواقف الحياة المختلفة وحل مشكلاتها. أما الشعور بالنقص فيشير إلى مشاعر العجز لدى الطفل عندما يشعر بأن مستوى المهارات التي اكتسبها لا يمكّنه من التعامل مع المشكلات الراهنة وحلها.

المرحلة الخامسة. تطوير الشعور بالهوية والتغلب على الشعور باضطراب الهوية وعدم تميزها (مرحلة المراهقة).

تقابل هذه المرحلة المرحلة الجنسية عند فرويد، وتبدأ مع بداية البلوغ، وتنتهي عندما يطوّر الشاب هوية مميزة لنفسه، ويأخذ موقفاً محدداً من العالم الذي يعيش فيه. ويحاول الشاب في هذه المرحلة الإجابة عن أسئلة مختلفة، مما يساهم في توضيح هويته، ومن هذه الأسئلة ما يلي:

- من أنا؟ ومن أكون بالنسبة للمجتمع الذي أعيش فيه؟
- ما المهنة أو الوظيفة التي أرغبها بعد أن أكبر؟
- ما القيم والمعتقدات التي تنظم مسيرتي وتقودها؟
- ما النمط العام للحياة الذي أفضل؟
- ما طبيعة الجماعة التي أفضل الانتماء إليها والتعامل معها؟

ويطرأ في هذه المرحلة نوعان من التغيرات، هما:

أ- **تغيرات جسمية** تجعل الطفل يشعر أنه كالراشدين من الناحية الجسمية فقط على الأقل.

ب- **تغيرات عقلية** تتعلق بالتفكير المجرد واختبار الفرضيات مثلاً.

المرحلة السادسة. تطوير الشعور بالانتماء والتغلب على مشاعر الوحدة والانعزال.

تمتد هذه المرحلة من نهاية فترة المراهقة حتى انتهاء فترة الرشد المبكر التي تنتهي في أوائل الثلاثينات من العمر. ويعدّ الزواج وتكوين الأسرة أكثر مظاهر المشاركة والانتماء شيوعاً في المجتمعات الإنسانية. فإذا استطاع الإنسان أن يحقق هذه العلاقة مع شخص آخر، يكون قد طوّر شعوراً بالانتماء، وإذا فشل في إقامة علاقة مع شخص آخر، يكون قد طوّر شعوراً بالعزلة والوحدة.

المرحلة السابعة. تطوير شعور بالإنتاج والتغلب على مشاعر الركود.

تميز هذه المرحلة فترة الرشد المتوسط عند الإنسان، وتمتد بين سن الخامسة والثلاثين وحتى سن التقاعد (في حوالي الستين). ويعدّ التخلص من الذاتية، والاهتمام بالآخرين ورعايتهم من أهم مظاهر هذه المرحلة؛ إذ يحتم الدور الاجتماعي المتوقع من الإنسان في هذه المرحلة أن يقوم بانتاج الأطفال (التناسل) ومن ثم رعايتهم والاهتمام بهم، فإذا أفلح في ذلك يكون قد طوّر شعوراً بالإنتاج، وإذا عجز، فإنه يشعر بالركود والتجمد.

المرحلة الثامنة. تطوير شعور بتكامل الذات والتغلب على مشاعر اليأس والقنوط.

تمثل هذه المرحلة مرحلة الشيخوخة، وتمتد في الفترة التي تلي سن التقاعد، وفيها يقف الإنسان موقف المتأمل من حياته السابقة، يستعرض ذكرياته وإنجازاته وإخفاقاته السابقة، فإذا رأى أن حياته كانت منظمة وتحققت فيها أهدافه، فرح واستبشر وطوّر شعوراً بتكامل الذات، وأدرك أن هذه الحلقة الأخيرة من حياته تنسجم تماماً مع سابقاتها، وأن حياته لم تكن عبثاً. وإذا رأى أن حياته كانت مجرد أحداث متناثرة غير مترابطة، وغير منظمة، ولم تكن فيها أهداف يسعى إلى تحقيقها، أدركه اليأس واعتراه القنوط، وشعر أن حياته كانت عبثاً ولم تكن تستحق العيش.

وتأسيساً على ما سبق، فإن نموّ الطفل وتنشئته تعدّ سلسلة حلقات متتابعة ومترابطة ومتداخلة، تلعب دوراً مهماً وفاعلاً في إعداد الطفل جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً ولغوياً ودينياً وخلقياً...إلخ، إعداداً سليماً ومتوازناً في إطار من القيم والعادات والتقاليد التي تحكم المجتمع.

المراجع

1- حامد عبدالسلام زهران. علم نفس النموّ «الطفولة والمراهقة». ط5. القاهرة: عالم الكتب، 1990، ص11 .

2- المرجع نفسه، ص83 .

3- حنان عبدالحميد العناني، وعبدالجابر تيم، ومحمد حسن الشناوي. سيكولوجية النموّ وطفل ما قبل المدرسة. عمان: دار صفاء، 2001، ص74-75 .

4- حامد عبدالسلام زهران .مرجع سابق، ص85 .

5- شفيق فلاح حسان. أساسيات علم النفس التطوّري. بيروت: دار الجيل، 1989، ص205 .

6- حنان عبدالحميد العناني وزملاؤها. مرجع سابق، ص59-60 .

7- حامد عبدالسلام زهران.مرجع سابق، ص150 .

8- المرجع نفسه، ص149-190 .

9- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة. إربد: دار الكندي، 1994، ص46 .

10- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. (د.م:د.ن)، 1997، ص51 .

11- حامد عبدالسلام زهران.مرجع سابق، ص191-235 .

12- المرجع نفسه، ص236-263 .

13- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص 47.

14- عمر أهمد همشري. مدخل إلى التربية. عمان: دار صفاء، 2001، ص130 .

15- صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط2. عمان: دار المسيرة، 2000، ص67 .

16- المرجع نفسه، ص67 .

17- المرجع نفسه، ص21 .

18- حامد عبدالسلام زهران.مرجع سابق، ص264-287 .

19- صالح محمد علي أبو جادو.مرجع سابق، ص71 .

20- حامد عبدالسلام زهران.مرجع سابق، ص298-304 .

21- المرجع نفسه، ص323-455 .

22- المرجع نفسه، ص325 .

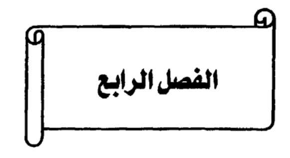
23- حامد عبدالسلام زهران.مرجع سابق، ص326 .

24- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص75-76، وأيضاً محمد الشناوي، وآخرون. التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار صفاء، 2001، ص57-58 .

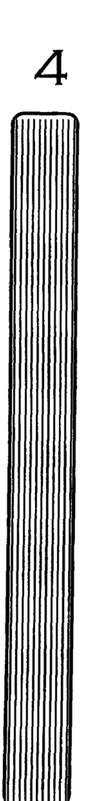
25- صالح محمد علي أبو جادو.مرجع سابق، ص77 .

26- سهير كامل أحمد وشحاته سليمان محمد. تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب، 2002، ص48-52، وأيضاً شفيق فلاح حسان.مرجع سابق، ص230-234 .

27- شفيق فلاح حسان.مرجع سابق، ص230-231 .



4



التفاعل الاجتماعي

الفصل الرابع

التفاعل الاجتماعي

مقدمة:

يعد التفاعل الاجتماعي من المفاهيم المركزية في علم النفس الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية، فهو يتضمن التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات الذي يتم عن طريق الاتصال.[1] فعندما يلتقي شخصان أو أكثر ويؤثر أحدهما في سلوك الآخر ويتأثر به ، وتتكرر هذه العملية وتستقر ، فإننا نطلق على هذه العملية التفاعل الاجتماعي.[2]

ومن المعلوم أن الإنسان اجتماعي بطبعه، وأنه لا يستطيع العيش منفرداً أو منعزلاً عن الآخرين في مجتمعه ودون أن يدخل في تبادل اجتماعي معهم.[3] ويؤكد علماء النفس الاجتماعي، لذلك، أن عملية التفاعل الاجتماعي تحدث منذ الولادة بين الطفل الرضيع ووالديه، حيث يعتمد الطفل الرضيع عليهما في تلبية حاجاته الأساسية ويكون اعتماده شديداً عليهما في هذا المجال. بعد ذلك يخرج هذا الطفل إلى مجتمع الرفاق، ثم إلى مجتمع المدرسة، والمجتمع بعامة، ونجده يتفاعل بطريقة أو بأخرى مع الآخرين عن طريق تبادل الأفكار والمشاعر والمعتقدات.[4] وبهذا يعدّ التفاعل الاجتماعي جزءاً مهما من **العملية الاجتماعية العامة**؛ إذ إن التفاعل يعدّ الشرط الأساس لأي نشاط اجتماعي.[5]

وعلى الرغم من أن الراشد يستطيع الحصول على ما يحتاج إليه بنفسه، إلاّ أنه بحاجة ماسة إلى الآخرين مثل صاحب المحل التجاري والطبيب والمدرس والمحامي والمزارع ... إلخ. ويلاحظ أن كل فرد من هؤلاء حينما يوجد مع الآخرين فإنه يتصرف بأسلوب يتفق مع دوره (تخصصه) الذي يقوم به ونشاطه الذي يمارسه، ويكون طرفاً في علاقة متبادلة مع الأطراف الأخرى التي يتعامل معها.[6] وبهذا،

يتضمن التفاعل الاجتماعي إدراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير الاجتماعية عن طريق اللغة والرموز والإشارات.

وجدير بالذكر أن **التعاون** بين الأفراد لإشباع حاجاتهم لا يقتصر على أولئك الذين يدخلون في عملية التفاعل الاجتماعي وجهاً لوجه، وإنما يتعدى ذلك إلى الدخول في علاقات مع أشخاص قد لا يقابلونهم أو يجتمعون بهم، ما دام هؤلاء، بسبب تخصصاتهم في تقسيم العمل، ينضوون تحت النظام الاجتماعي العام. وكما يقال، فإن حصول فرد معين على رغيف الخبز لإشباع حاجة الجوع، يستدعي تعاون مجموعة كبيرة من الأفراد الآخرين، كالمزارع، وصاحب المطحنة، والخباز أو الفران، والبائع، وغيرهم. ولم يكن الحصول على هذا الخبز يسيراً لولا تعاون هؤلاء جميعاً في عملية تأمين هذا الرغيف. وبهذا، فإننا **نتعاون مع الآخرين** وندخل معهم في **علاقات اجتماعية** دون أن نعرف بهم أو نعرف حتى شيئاً عن نشاطهم في نظام تقسيم العمل، أو في النظام الاجتماعي العام.[7]

ويطلق على النشاطات الفردية ضمن النظم الاجتماعية التعاونية مصطلح **الأفعال الاجتماعية**. وقد تكون هذه الأفعال **فردية**، يقوم بها فرد واحد استجابة لسلوك أشخاص آخرين، أو **جماعية**، تجمعت نتيجة الجهود التعاونية لعدد كبير من الأشخاص، وليست نتيجة فعل شخص واحد متخصص في نوع من النشاط. وهذا يعني أن نشاط الفرد في الفعل الاجتماعي، ليس كاملاً ولا معنى له في ذاته، دون ربطه بالعمل التعاوني كنظام أشمل.[8]

وعليه يمكن القول بأن التفاعل الاجتماعي هو العملية المركزية في الحياة الاجتماعية، والمحور الأساس الذي تقوم عليه عمليات التنشئة الاجتماعية، ومظاهر النشاط الاجتماعي المتعددة.[9] وإذا كانت التنشئة الاجتماعية هي عملية الاندماج في الحياة الاجتماعية، فإن التفاعل الاجتماعي يعد الركيزة الأساس في عملية الاندماج هذه، وهو أيضاً أساس نماء الشخصية الاجتماعية للفرد وتشكيلها، والوسيلة الأساس للتعلّم والتكيف، وأداة تنظيم المجتمعات الإنسانية وانتقال حضارتها من جيل إلى جيل.[10]

مفهوم التفاعل الاجتماعي وتعريفه:

يستخدم مفهوم التفاعل الاجتماعي للإشارة إلى التأثير المتبادل بين نظامين أو أكثر، ويشير على نحو خاص إلى تلك العلاقة بين فردين- جماعتين صغيرتين- أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة- التي تجعل من سلوك أي منهما منبهاً لسلوك الآخر. فسلوك الآخرين الموجه إلينا يكون بمثابة منبه يستتبع صدور استجابة منا، وعندما تصدر هذه الاستجابة تكون بمثابة منبه للآخرين يستتبع صدور استجابة معينة منهم، وهكذا.[11] وبهذا يعدّ التفاعل الاجتماعي نوعاً من النظام الذي يدخله الفرد بقيامه بمجموعة من الاستجابات ردّاً على المثيرات أو المنبهات الموجهة من الآخرين في النظام التفاعلي، بحيث تتحقق أهداف الأفراد المشتركين في التفاعل. وهناك وجهة النظر السلوكية التي ترى أن التفاعل الاجتماعي يهدف إلى تحقيق إشباع الحاجة، بينما يؤكد أصحاب نظ ء التعلّم أن التفاعل بين الأفراد يبدأ ويستمر طالما يتلقى المشتركون في التفاعل ش يئاً من الثواب أو التدعيم نتيجة لاشتراكهم واستمرار اشتراكهم في عملية التفاعل هذه.[12]

ومن **التعريفات** المختلفة للتفاعل الاجتماعي نذكر ما يلي:

- التفاعل الاجتماعي هو «التنبيه والاستجابة المتبادلان للأشخاص في موقف علاقة اجتماعية، يحدث حينما يصبح شخصان أو أكثر في اتصال - احتكاك- مباشر أو غير مباشر».[13]
- التفاعل الاجتماعي هو «عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، أي العلاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء أكانت هذه العلاقات بين فرد وفرد، أو جماعة وجماعة، أو بين جماعة وفرد».[14]
- التفاعل الاجتماعي هو «تلك العمليات الإدراكية، الوجدانية، والنزوعية المتبادلة بين طرفين اجتماعيين (فردين أو أكثر، جماعتين صغيرتين، أو فرد وجماعة صغيرة وكبيرة) في موقف أو وسط اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر. ويجري هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة، أعمال، أشياء)، وفيه يتم تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد. وتتخذ

عمليات التفاعل أشكالاً ومظاهر مختلفة تؤدي إلى علاقات اجتماعية محددة مثل: التنافس أو الصراع، أو التجاذب، أو التكيف...إلخ).[15]

مما سبق يتبين لنا أن التفاعل الاجتماعي يشتمل على المفاهيم التالية:[16]

- أن **الحياة الإدراكية** بما فيها من حقائق ومعارف ومعلومات...إلخ، وكذلك **الحياة الوجدانية** بما تشتمل عليه من مشاعر وعواطف وميول...إلخ، **والحياة السلوكية** بما تشتمل عليه من أقوال وأفعال وتصرفات بالنسبة لكلا طرفي التفاعل الاجتماعي هي التي تشكل مضمون هذا التفاعل، وهي بالتالي تشمل ثقافة الفرد وشخصيته التي يبدو في إدراكها ووجدانها ونزوعها كل نتاج عمليات التنشئة الاجتماعية.
- **الفاعل الاجتماعي (Social Actor)**، هو أحد الأطراف المشاركة في عملية التفاعل، وقد يكون فرداً، أو جماعة صغيرة أو كبيرة.
- **الموقف الاجتماعي (Social Situation)**، هو الإطار الذي يضم أطراف التفاعل الاجتماعي (الفاعلون، والوسائط المادية والمعنوية وعناصرها في مكان وزمان معينين). ولدراسة مدى التأثر والتأثير بين أطراف التفاعل الاجتماعي، يجب التركيز على ما يلي:

أ- تحليل عناصر الموقف الاجتماعي وفهمها، مثل دراسة الأطراف المشاركة فيه، وطبيعتها، وتوقعاتها، وقيمها، وأهدافها، واتجاهاتها...إلخ.

ب- دراسة مدى إدراك الأطراف المشاركة لهذا الموقف الاجتماعي وفهم مكوناته وعناصره ومعانيها.

جـ- دراسة الأساليب والطرق المختلفة التي تستخدمها الأطراف المشاركة في الموقف الاجتماعي للاتصال فيما بينها لتحقيق التغير أو الوصول إلى الأهداف.

- **المثير والاستجابة (Stimulus & Response) والتعزيز (Reinforcement)**؛ إذ يستجيب الناس في تفاعلهم الاجتماعي للمؤثرات التي يتلقونها خلال عملية التنشئة الاجتماعية، التي تقوم على التفاعل المتبادل، وأن شخصية الفرد أو الجماعة تتشكل نتيجة هذا التفاعل.

- **الوسائط** (Media)؛ إذ يتم تبادل الرسائل على شكل مثيرات واستجابات بين أطراف التفاعل الاجتماعي خلال وسائط (لغوية وغير لغوية).
- **الهدف** (Goal)؛ إذ لا بدّ من أن يكون هناك هدف أو مجموعة من الأهداف التي يسعى ِ تحقيقها أطراف التفاعل. وقد تكون هذه الأهداف مادية، أو معنوية، أو نفسية، أ جتماعية، ويحدد الهدف اتجاه التفاعل الاجتماعي ويقود إلى **علاقات اجتماعية** ، بنة.

خصائص التفاعل الاجتماعي:[17]

للتفاعل الاجتماعي خصائص مختلفة، أهمها ما يلي:

1- **الدينامية**، إذ ينطوي التفاعل الاجتماعي على تأثير متبادل بين الطرفين أو الأطراف المتفاعلة.[18]

2- **الاستمرارية**؛ إذ إننا نتفاعل دائماً وأبداً حتى وإن كنا جالسين لوحدنا (نتذكر شخصاً ما، أو نتمثل وضعاً ما)، ونقول على هذا إننا نتفاعل اجتماعياً.[19]

3- **الهدفية** ؛ إذ من المعلوم أن التفاعل الاجتماعي موجه دائماً نحو هدف معين، فعن طريق التفاعل، تفهم الأم حاجات طفلها الرضيع على سبيل المثال، وأيضاً يشترك الفرد مع الجماعات المرجعية، مثلاً ليشبع ميوله واتجاهاته النفسية.

4- **الدور والمسؤولية**؛ إذ عن طريق التفاعل الاجتماعي يقوم كل فرد بدوره ومسؤوليته بحسب تخصصه وطبيعة الموقف الاجتماعي التفاعلي. فالأب على سبيل المثال له دوره ومسؤوليته في الأسرة، ولكنه يتفاعل مع الآخرين في العمل كونه موظفاً أو مديراً...إلخ.

5- **التمايز**؛ إذ يعطي التفاعل الاجتماعي للأفراد الفرصة لكي يتميز كل منهم بفرديته وشخصيته المستقلة عن الآخرين.

6- **استخدام اللغة وسيلة للتعبير**، وفهم الآخرين والتفاعل معهم؛ إذ تعد اللغة إحدى وسائل التفاعل الاجتماعي المهمة.

أهمية التفاعل الاجتماعي:

تنبع أهمية التفاعل الاجتماعي مما يلي:[20]

1- **أنه ظاهرة عامة**، ليست قصراً على مجتمع دون آخر، بل تقع في كل زمان ومكان، وفي كافة المجتمعات.

2- **أنه يغطي** العلاقات الاجتماعية الشخصية، والتغير الاجتماعي، والسلوك الجمعي، وأنماط العلاقات الاجتماعية المتنوعة في كافة المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والإعلامية، وغيرها من المجالات.

3- **أن نتائجه وآثاره** على الفرد تظهر في شخصيته والمجتمع الصغير أو الكبير الذي يتفاعل معه.

4- **إن التنشئة الاجتماعية**، وهي أهم العمليات الناتجة عن التفاعل الاجتماعي، تحدد إلى حدّ بعيد المعايير والقيم والاتجاهات والآراء والأفكار والعواطف للشخص خلال التأثير والتأثر المتبادلين بين الفرد والأفراد الآخرين الذين يشاركونه عملية التفاعل الاجتماعي.

وبناء عليه، فإن دراسة التفاعل الاجتماعي في المواقف الاجتماعية البسيطة والمعقدة في المجتمعات متعددة الثقافات والبناءات الاجتماعية، تفيد في بناء النظريات في علم النفس الاجتماعي، واختبار النظريات المتوافرة، وإعادة النظر في هذه النظريات من أجل تعديلها أو الوصول إلى مستويات أكثر كمالاً وصدقاً في تفسير السلوك الإنساني ووصفه وبيان أسبابه، والكشف عن طبيعة العلاقات السببية أو الترابطية بين عوامله وعناصره.[21]

أشكال التفاعل الاجتماعي:

تبرز الدراسات المنشورة شكلين أساسين للتفاعل الاجتماعي، هما:[22]

1- **التفاعل الاجتماعي المباشر**، وهو الذي يحدث على نحو مباشر بين شخصين أو أكثر – وجهاً لوجه– كموقف المعلم أثناء المحاضرة مع طلبته، أو الوالدين مع أبنائهما في العائلة.

2- **التفاعل الاجتماعي غير المباشر**، وهو الذي يحدث بوساطة وسيط، كالهاتف، أو كتابة رسالة إلى صديق، أو قراءة قصة في كتاب، أو البريد الالكتروني، وغيرها.

أنماط التفاعل الاجتماعي:

قسم **بيلز** (Bales) أنماط التفاعل الاجتماعي كما يلي:[23]

1- **التفاعل الاجتماعي المحايد**: ويضم المراحل المتعلقة بالأسئلة وطلب المعلومات والآراء، وكذلك الأجوبة وإعطاء الرأي والايضاحات والتفسيرات.

2- **التفاعل الاجتماعي السلبي**: ويضم المراحل التي تمتاز بالاستجابات السلبية والتعبيرات الدالة على عدم الموافقة والتوتر والتفكك والانسحاب.

3- **التفاعل الاجتماعي الايجابي**: ويضم المراحل التي تمتاز بالاستجابات الإيجابية، وتقديم المساعدة، وتشجيع الأفراد الآخرين وتوطيد التماسك.

وسائل (وسائط) التفاعل الاجتماعي:

يمكن تقسيم وسائل التفاعل الاجتماعي إلى نوعين، هما:[24]

1- الوسائل اللفظية (Verbal Media):

تعدّ اللغة من الوسائل المهمة للتفاعل الاجتماعي، وتضم الكلام المحكي أو المسموع بأشكاله المختلفة. ويتأثر هذا الوسيط بمدى وضوح الصوت وهدوء النبرة وسرعتهما، والوقت المخصص للتفاعل، والإصغاء، والمناخ المادي والنفسي المحيط بالتفاعل، وفرص التبادل والتفاعل، وطبيعة الأفكار والألفاظ والمعاني المتبادلة،[25] وطبيعة الموقف الاجتماعي.

وتنبع أهمية اللغة من كونها إحدى وسائل الاتصال والتفاهم المهمة بين الأطراف المتفاعلة، ومـا لها من أثر كبير في التعبير عن العلاقات الاجتماعية وتطويرها، ودورها في حلّ المشكلات الاجتماعية. ويشير بعضهم في هذا الصدد إلى أن السلوك اللفظي التلقائي يساعد في عملية التدعيم الاجتماعي من قبل الآخرين.

2- الوسائل غير اللفظية (Non- Verbal Media):

تشمل الوسائل غير اللفظية كل ما هو غير لفظي ويشكل مثير للاستجابات السلوكية، مثل الأصوات غير الكلامية، وتعابير الوجه، والجسم، والألوان، والابتسامة، أو الاحتضان للأفراد الذين نحبهم. وتشمل هذه الوسائل أيضاً لغة الإشارات بالنسبة للصم والبكم، والإيماءات المختلفة.

شروط التفاعل الاجتماعي:

هناك **شروط** أو **ضرورات** لحدوث التفاعل الاجتماعي، من أهمها نذكر ما يلي:[26]

1- **توافر الموقف الاجتماعي** الذي يتكوّن عادة من أطراف التفاعل ووسائطه وعناصره المادية في مكان وزمان معينين؛[27] إذ يحدد الموقف الاجتماعي، كما أشرنا سابقاً، طبيعة التفاعل الاجتماعي.

2- **الاتصال الاجتماعي**، ويعني العملية التي بواسطتها يقوم الإنسان بنقل آرائه وأفكاره ومشاعره إلى الآخرين بالوسائل المنطوقة وغير المنطوقة.[28]

3- **التواصل**، ويعني استمرار الاتصال لفترة طويلة من الزمن.[29]

4- **توافر المثير والاستجابة**، ويعني هذا أن التفاعل الاجتماعي يتطلب، لكي يحدث ويستمر في الموقف، أن يكون متبادلاً، أي أن يكون سلوك طرف التفاعل (أ) منبهاً واستجابة لسلوك الطرف (ب)، والذي يكون سلوكه بدوره منبهاً واستجابة للطرف (أ).

5- **توافر وسيط** (Medium) معين كاللغة أو الأفعال أو الأشياء أو الرموز أو الإيماءات. وكلما توافرت هذه الوسائط، وكانت مشتركة بين أطراف التفاعل كلما سهلت عملية التفاعل الاجتماعي.

6- **توافر هدف للتفاعل الاجتماعي**؛ إذ لا بدّ أن تدور الرسائل المتبادلة بين أطراف التفاعل الاجتماعي حول هدف محدد، والهدف المحدد يرتبط بتوقعات مشتركة (Expectations) بين أطراف التفاعل. إن غياب الهدف، أو غموضه، أو عدم

اتسامه بالمشاركة، وكذلك غياب (التوقعات) ، يجعل التفاعل صعب الحدوث، أو صعب الاستمرار في حالة حدوثه.

7- **التعزيز** (Reinforcement)؛ إذ يشير التعزيز إلى نظام الإثابة (Reward) السائد في الموقف الاجتماعي. فمن المعلوم أنه كلما حصل أطراف التفاعل الاجتماعي على إثابة من نوع ما (مادية أو معنوية) كلما اتصف التفاعل بالايجابية واستمر لمدة أطول.

8- **توافر الدور والمركز**؛ إذ يجب أن يلعب كل فرد في التفاعل الاجتماعي دوراً وهو يحتل مركزاً. ومن المعلوم أن الدور والمركز يلعبان دوراً أساساً في التفاعل الاجتماعي سواء كان التفاعل رسمياً (Formal) أو غير رسمي (Informal).

9- **شروط أخرى للتفاعل الاجتماعي**، وتشمل هذه الشروط المسافة الاجتماعية بين المتفاعلين في الموقف، والسمات الشخصية لأطراف التفاعل، ومدى معرفة أطراف التفاعل بعضهم ببعضهم الأخر في التفاعل، وغيرها.

مراحل التفاعل الاجتماعي:

يمر التفاعل الاجتماعي بمراحل متعددة، وهي:[30]

1- **التعرّف**، وفي هذه المرحلة يتبادل الطرفان عبارات الترحيب والمجاملة والآراء العفوية غير المخططة، ويقوم كل طرف بعملية استكشاف مبدئية للطرف الآخر، يحدد فيها قيمته وفائدته بالنسبة له ولأهدافه، معتمداً في ذلك على مبدأ الكلفة والعائد (الربح والخسارة) وعلى مدى التشابه والتوافق بينهما.

2- **مرحلة التفاوض والمساومة**، وفي هذه المرحلة يسعى كل طرف، من خلال استخدام وسائل التفاعل المتاحة لديه والمفضلة عنده إلى تحديد نوع العلاقة التي يفكر في التوصل إليها، وإقامتها مع الطرف الآخر، بحثاً عن أفضل النتائج والمكاسب. وهنا يحاول كل طرف تسويق مزاياه للطرف الآخر، مبرزاً مقدار التشابه والتوافق في المزايا والاتجاهات والطرائق والأهداف.

3- **مرحلة التوافق والاتفاق والالتزام**، وفي هذه المرحلة يقتنع كل طرف بالآخر من حيث المزايا والقيمة، ويتوقف عن البحث عن بدائل أخرى مكتفياً بما توصل إليه من علاقة مع الطرف الآخر.

4- مرحلة الإعلان عن العلاقة وتعزيزها وتثبيتها، ويتم في هذه المرحلة الإعلان عن القرارات المعبرة عن القناعة والالتزام اللذين توصل إليهما الطرفان في المرحلة السابقة، لتأكيد نمط العلاقة التي تمّ التوصل إليها وتحقيقها عن طريق التفاعل.

وجدير بالذكر أن بيلز (Bales) يقسم مراحل التفاعل الاجتماعي إلى ست مراحل، وهي: التعرّف، والتقييم، والضبط، واتخاذ القرارات، وضبط التوتر، والتكامل. وستتم مناقشة هذه المراحل بعد قليل في هذا الفصل من الكتاب.

أسس التفاعل الاجتماعي:

هناك أسس متعددة للاتصال، وهي:[31]

1- الاتصال:

من المعلوم أن الاتصال هو أساس العلاقات الاجتماعية؛ إذ لا يمكن تصوّر تمام أي تفاعل اجتماعي بدون اتصال. وحتى تكون خبرة التفاعل ذات معنى مشترك يجب أن يكون الاتصال فاعلاً ومجدياً.

ومن العوامل المهمة المؤثرة في عملية الاتصال: خبرة الفرد، وموضوع الاتصال (الحديث)، والجمهور، وأشكال الاتصال ووسائله المتبعة.

وتشير الدراسات المنشورة إلى أهمية الاتصال المستمر في التفاعل الاجتماعي بين الأفراد؛ إذ يزيد من تقاربهم ومحبتهم لبعضهم بعضاً، وبخاصة إذا كان هناك احترام متبادل بينهم. وتشير هذه الدراسات أيضاً إلى أن الاتصال المستمر يلعب دوراً مهماً في تحريك الدافعية لدى الأفراد بغرض تحقيق التجاذب والتفاعل بينهم، ويساعد في وحدة التفكير وظهور السلوك التعاوني، كما يؤثر تأثيراً كبيراً في حل المشكلات واتخاذ القرارات.[32]

ومن المعلوم أن الاتصال يلعب دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية للطفل وفي تفاعله الاجتماعي وفي تكوين شخصيته واتجاهاته وفي جميع مراحل حياته. فالطفل الرضيع ومنذ لحظة الولادة يتصل مباشرة بأمه ويعتمد عليها اعتماداً كبيراً في إشباع حاجاته الأساسية، وتكون هي وسلوكها جزءاً من ذاته،[33] وتستمر عملية الاتصال الاجتماعي في المراحل الأخرى اللاحقة في حياته وعلى نحو مستمر.

ولأهمية الاتصال الإنساني في التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للطفل، سنناقشه بعد قليل بشي من التفصيل.

2- التوقع:

يعرّف التوقع بأنه «التأهب الفعلي للاستجابة لمنبه ما».[34] وعليه فإننا نتوقع استجابات معينة من الآخرين لتصرفاتنا أو سلوكاتنا، كالرفض أو القبول مثلاً، وفي ضوء هذه التوقعات نكيّف سلوكنا، وبمعنى آخر فإن سلوكنا يصاغ شكله طبقاً لما نتوقعه من الآخرين. وعليه، فإن التفاعل الاجتماعي يمتاز بالتوقع بين الأفراد[35]، فنحن على سبيل المثال حين نرى أحد أفراد العائلة يدخل إلى البيت نتوقع منه التحية، وعندما يبكي الطفل الرضيع نتوقع أن تقوم الأم بحمله. وبهذا، فإن التوقع مبني على الخبرات المشابهة، أو على قياس أحداث مشابهة.[36]

3- إدراك الدور:

يقصد بالدور، السلوك المطلوب أو المتوقع من الفرد القيام به في موقف ما بحسب المعايير الموضوعة.[37] وعليه فإن الأدوار الاجتماعية تعتمد على عملية التوقع، فيتعلم الفرد كيف يقدر الموقف، وكيف يؤدي الدور المتوقع منه، وما يتوقعه هو من الآخرين، وعلى هذا النحو يتشكل سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة.[38] ومن المعلوم أن سلوك الفرد يفسر من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة أثناء تفاعله مع غيره طبقاً لخبرته التي اكتسبها وعلاقاته الاجتماعية.[39] وهكذا يفسر السلوك من خلال عملية التفاعل الاجتماعي وإدراك الدور.

4- التفاعل الرمزي:

يعيش الإنسان في عالم مليء بالرموز؛ إذ تعدّ الرموز شكلاً من أشكال التعبير عن الأفكار والمشاعر، وطريقة للتعبير عن الخبرات حيث ينقلها الآخرون عن طرق الصوت أو الصورة، ووسيلة مهمة للاتصال بالآخرين وللمشاركة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي. وتؤكد الدراسات المنشورة أن الاتصال والتفاعل ولعب الأدوار تتم بفاعلية عن طريق الرموز ذات الدلالة المشتركة لدى أفراد الجماعة، مثل الرموز ذات الدلالة المحددة بين الأفراد كتعبيرات الوجه وحركة اليدين والاحتضان

والابتسامة، وغيرها. وعليه، فإن الرمز ينبغي أن يكون مفهوماً لدى أفراد الجماعة، وأن عدم فهمه يعدّ إحدى المشكلات التي تواجه الأفراد؛ وذلك طبقاً لاختلاف الرموز باختلاف البيئات والمجتمعات المختلفة.[40]

5- **التقييم:**[41]

إن عملية تقييم الفرد لسلوكه ولسلوك الآخرين وعلاقتهم ببعضهم بعضاً من خلال تصرفاتهم ودوافعهم تعدّ من الأسس والوسائل التي تتكامل بها عملية التفاعل الاجتماعي، وبمثابة تغذية راجعة للفرد تؤكد سلامة هذا السلوك أو ضرورة تعديله بما يكفل نجاح تفاعله مع الآخرين على الوجه الأفضل.

عمليات التفاعل الاجتماعي (مظاهر التفاعل الاجتماعي):

من المعلوم أن حدوث التفاعل صفة لازمة للمجتمع، ويحدث في إطار الجماعة بين الأفراد وبين الجماعات، ويؤدي حدوثه إلى قيام أنواع من العلاقات. من هنا نرى أن عمليات التفاعل الاجتماعي تلعب دوراً مهماً في تحديد نوع العلاقات الاجتماعية التي تسود المتفاعلين. ومن المعلوم أيضاً أن عمليات التفاعل الاجتماعي قد تؤدي إلى تكوين علاقات إيجابية مرغوب فيها كالتوافق والتعاون مما يؤدي إلى التجاذب والتماسك، وقد تؤدي إلى تكوين علاقات سلبية غير مرغوب فيها كالصراع والمنافسة التي قد تؤدي إلى التنافر والتفكك.[42] ونتناول فيما يلي هذه العمليات بالشرح.

أولاً. الصراع:

الصراع بعد أساسي من أبعاد الواقع الاجتماعي، ويعرّف بأنه: «التواجد المتزامن لدافعين متناقضين أو أكثر لدى الفرد نفسه أو الجماعة نفسها، والذي يؤدي إلى التأزم النفسي والتوتر الذهني».[43] ويعرّف أيضاً بأنه «حالة نفسية يشعر فيها الفرد بالحزن وعدم الارتياح في حال رغبته تحقيق هدفين مختلفين متضادين يعملان في اتجاهين مختلفين في وقت واحد».[44]

وجدير بالذكر أن الصراع قد يؤدي إلى استخدام القوّة والعنف في محاولة تحقيق الأهداف والغايات الواحدة التي يحاول كل طرف من أطراف الصراع

الاستئثار بها لنفسه دون الطرف الآخر مهما كلفه الأمر.[45]

مما سبق تتبين لنا **الحقائق** التالية عن الصراع:

1- إنه ينشأ عادة لدى الأفراد والجماعات على حدّ سواء.

2- إنه ينشأ عادة نتيجة لتعارض الأهداف أو الدوافع أو المصالح لدى الأطراف المتصارعة أو تناقضها، أو لوجود الفرد في موقف تفاعلي معقد، يتعرض فيه الفرد لعدد كبير من المثيرات المتشابكة أو المتناقضة، مما يجعله يقوم باستجابات لها متعارضة أو متشابكة.[46]

3- إنه قد يؤدي إلى حالة تأزم نفسي وتوتر ذهني، أو حالة عدم ارتياح وتوتر لدى الأطراف المتصارعة.

4- إنه قد يؤدي إلى استخدام الأطراف المتصارعة للأساليب المشروعة وغير المشروعة بغرض تحقيق الأهداف والغايات.[47]

5- إنه قد يؤدي في نهايته إلى نتائج إيجابية أو سلبية، سنتناولها بعد قليل.

والأمثلة على الصراع كثيرة ومنها:

- يظهر الصراع حين يجد رجل البوليس نفسه بين أن يعتقل ابنه السارق أو أن يخون ضميره الوظيفي.
- يظهر الصراع حين تعرض الرشوة على موظف ويحتار بين قبولها وخيانة ضميره أو وظيفته وعدم قبولها وضياع فرصة سهلة للكسب السريع.

أنماط الصراع ومظاهره:

يمكن تقسيم أنماط الصراع من **حيث مستوياته** إلى نمطين رئيسين، هما:[48]

1- **صراع داخلي**: وهو الذي يحدث داخل المجتمع بين الفئات الدينية، أو العرقية، أو الطبقات الاجتماعية، ... إلخ.

2- **صراع خارجي**: وهو الذي يحدث بين الدول، وقد تستخدم فيه القوّة المسلحة، أو التهديد باستخدامها لإجبار أحد الأطراف على الرضوخ أو التسليم بأهداف الطرف الآخر.

ويقسمه آخرون من **الناحية النفسية ومدى الشعور** به إلى نوعين، هما:[49]

1- **صراع شعوري**، واضح لدى الذي يعانيه.

2- **صراع لا شعوري داخلي** غير واضح أو ظاهر لدى الذي يعانيه.

أما من حيث مجالاته، فقد يحدث الصراع في جانب واحد من جوانب الحياة الاجتماعية كالجانب الصناعي أو الاقتصادي أو السياسي أو الديني، وغيرها، وقد يمتد ليشمل **أكثر من جانب واحد** أو إلى جميع جوانب الحياة الاجتماعية وبدرجات متفاوتة.[50]

ويقسمه بعضهم من حيث **نتائجه** إلى نوعين: **صراع سلبي**، يؤدي إلى التناحر، وعدم التعاون، وتدمير الثروة، وسفك الدماء، والتفكك والخلخلة داخل المجتمع الواحد، وانتصار أحد طرفي الصراع وتدمير الطرف الآخر والقضاء عليه، **وصراع إيجابي**، يؤدي إلى إحداث التوافق الاجتماعي بين الفئات المتصارعة في حال تقاربها وعدم تحقيق إحداها مكاسب مهمة على حساب الطرف الآخر، ومن ثم إلى تماسكها واتحادها حماية لنفسها ومصالحها وامتيازاتها.[51] ويؤدي أيضاً إلى إحداث التغيير الايجابي، وتنشيط المعايير السائدة وتدعيمها، أو ظهور معايير جديدة، ويكون أداة تضمن تكيف المعايير مع الظروف الجديدة.[52]

وللصراع **مظاهر** كثيرة جداً، منها: التوقف الكامل عن العمل أو النشاط، والانفعال الزائد والسريع، والقلق، والكآبة، والانزواء والعزلة، وفقدان الشهية، وبعض الأمراض الجسدية، ووجع الرأس، وفقدان القدرة على التركيز، أو فقدان القدرة على النوم لفترات طويلة، وقد يؤدي إلى ارتكاب حماقات أو جرائم، وغير ذلك من مظاهر.[53]

المواقف الصراعية:

يمكن تصنيف المواقف الصراعية إلى خمسة، هي:[54]

1- صراع الإقدام- الإقدام (Appraoch- Approach):

ينشأ هذا الشكل من الصراع حين يرغب الفرد بتحقيق هدفين كلاهما فيه

خيرٌ له، ولكن تحقيق أحدهما يمنع تحقيق الآخر، وبهذا فإنه يخسر أحدهما مع أنهما متساويان لديه في القوّة والحاجة والجاذبية والضرورة. مثل ذلك الزوجه التي تريد إرضاء أمها وحماتها (أمّ زوجها) معاً، وأن إرضاء إحداهما سيكون على حساب الطرف الآخر.

2- صراع الإحجام - الإقدم (Avoidance- Approach):

ينشأ هذا الشكل من الصراع حين يجد الفرد نفسه في موقف يمكن أن يحقق هدفاً عزيزاً على نفسه، ولكنه بالمقابل سيتألم جداً. والمثال على ذلك: التلميذ الذي يريد أن يشاهد مباراة لكرة القدم في ليلة الامتحان النهائي.

3- صراع الإحجام- الإحجام (Avoidance- Avoidance):

ينشأ هذا الشكل من الصراع حين يطلب من الفرد أن يسلك سلوكين كلاهما مكروه لديه، كما في حالة الشرطي الذي عليه أن يقبض على ابنه السارق أو القاتل فيتألم كأب، أو يتستر عليه أو يتركه فيتألم لمخالفته ضميره أو أخلاقيات مهنته أو وظيفته.

4- صراع الإقدام- الإحجام (Approach- Avoidance):

ينشأ هذا الشكل من الصراع حين يجد الفرد نفسه في موقف يريد أن يحقق هدفاً، وهو ممكن، ولكن تحقيقه يسبب له ألماً. ومن الأمثلة على هذا الصراع، أن تعرض على الفرد وظيفة مغرية ولها مزايا كثيرة، مثل: الراتب الممتاز، والسكن المؤثث، والتأمين الصحي، وغيرها، ولكنها تتطلب جهداً كبيراً، والسفر وترك العائلة والأهل، والاستقالة من الوظيفة الدائمة، وغيرها. وفي هذه الحالة يبدأ الفرد في صراع نفسي وهو يوازن بين الايجابيات والسلبيات إلى أن يحسم الصراع إما بقبول الوظيفة الجديدة أو رفضها.

5- صراع الإقدام- الإحجام المضاعف (Double Approach- Avoidance):

ينشأ هذا الشكل من الصراع في المواقف المعقدة، وحين يجد الفرد نفسه أمام خيارين لكل إيجابياته وسلبياته على نحو متساو، ومطلوب منه أن يختار أحدهما. مثال

ذلك مدير السجن الذي حدث تمرد للسجناء لديه، وكان عليه أن يختار بين اقتحام السجن بالقوّة لإنهاء التمرد، مما قد يؤدي إلى سقوط قتلى وإنهاء حالة التمرد، أو أن يتفاوض مع السجناء المتمردين وإنهاء المشكلة، مما قد يعتبره السجناء حالة من الضعف لديه ويشجعهم على التمرد مستقبلاً. وفي هذه الحالة يجب على مدير السجن الموازنة بين الخيارين، واتخاذ قرار نهائي ليحسم الصراع النفسي.

ثانياً- التنافس:

التنافس أو المنافسة ظاهرة طبيعية في حياة الأفراد والجماعات، وهو كعملية اجتماعية يقع بين الصراع والتعاون.[55] ويعرّف بأنه «عملية تنازع بين طرفين (فردين أو جماعتين) حول بلوغ الهدف أو الغاية نفسها».[56] وبهذا، فإن الطرفين المتنافسين يسعيان إلى بلوغ الهدف أو الأهداف نفسها؛ إذ يتصوّر كلاهما بأنهما متساويين أو قريبين من التساوي، من حيث إمكاناتهما، وقدراتهما، وحقهما في الهدف الواحد المتنافس عليه.[57] ويشتمل التنافس انغماساً شديداً لكل من أطرافه في عملية الصراع على الهدف الواحد.[58]

ويختلف التنافس عن الصراع في أن تفاعل الفرد في حالة التنافس يؤدي إلى الحصول على المكسب أو المكافأة؛[59] إذ يتنافس الأفراد على المراكز الاجتماعية المحدودة للحصول عليها، أو على القوّة والشهرة والألقاب، أو على الدرجات في المدرسة أو الجامعة، أو على كسب حبّ الأب أو الأم ومودتهم ودعمهم،...إلخ، كما تتنافس الدول على المواد الخام والأسواق ومناطق النفوذ....إلخ.

وفيما يلي بعض الحقائق عن التنافس:[60]

- يتنافس الأفراد، وتتنافس الجماعات بصورة مستمرة ودون توقف.
- يتنافس الأفراد، وتتنافس الجماعات بصورة شعورية وأحياناً لا شعورية، ومع الآخرين في حضورهم الفعلي أو المتخيل.
- إن تنافس الأفراد والجماعات حول الأهداف المحددة مسؤول عن أنماط التوزيع (توزيع المواد والأشياء والقوّة والسلطة، وغيرها) وأنماط التطوّر الاجتماعي (التغير الاجتماعي، والتقدم...إلخ).

- إن مجالات التنافس متعددة (اقتصادية، وسياسية، واجتماعية، ...إلخ).
- إن ما يميْز التنافس كمظهر للتفاعل الاجتماعي، أن مصدره محدودية (ندرة) الأشياء والمفاهيم المتنافس عليها، فلو توافرت كل الأشياء لكل الناس لما أمكن التنافس واختفى كمظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي.
- يرتبط التنافس بالحاجات؛ لذا فإنه يبرز عندما تكون هناك حاجة مشتركة بين فردين أو جماعتين، يرغب كل منهما في الحصول عليها، فيما هي لا تكفي لسد حاجات الطرفين، ولا يمكن أن تكون لهما معاً وفي الوقت نفسه.[61]
- يتخذ التنافس شكلين، هما: التنافس الإيجابي البناء الذي يؤدي إلى التعاون والتطوّر والتقدم، كما هو الحال في التنافس الرياضي الشريف حيث يكون التفوّق على الخصم هو الهدف لا تدمير الخصم والقضاء عليه، والتنافس السلبي الذي قد يؤدي إلى التنافر والبغضاء والهدم، حيث يتخذ شكل عداء يكون الهدف منه كسب الموقف وإخراج الآخرين منه بطريقة مهنية أو مذلة مثلاً.
- أن التنافس قد يتحول إلى صراع شديد وعنيف إذا لم يحسن كبحه وتوجيهه الوجهة البناءة.[62]

العوامل المؤثرة في التنافس:[63]

تختلف أهداف التنافس ودوافعه وأنماطه من فرد إلى فرد، ومن جماعة إلى جماعة، ومن مجتمع إلى مجتمع آخر؛ وذلك باختلاف:

أ- **البنية الاجتماعية** (المراكز والأدوار والتقسيم الطبقي) التي تلعب دوراً كبيراً في دفع الأفراد أو الجماعات نحو التعاون أو التنافس.

ب- **النمط الثقافي السائد**؛ إذ إنه من المعلوم أن الإنسان يتعلم التنافس من الثقافة التي ينشأ فيها . لذا، فللتربية والتنشئة الاجتماعية دور هام في توجيه الطفل أو الفرد إلى النواحي التي يستحسن فيها التنافس.[64]

جـ- **درجة الوعي الاجتماعي**؛ إذ كلما زادت درجة الوعي الاجتماعي لدى الأفراد والجماعات كلما اتجهت الأمور نحو التنافس الشريف والبناء، والعكس صحيح.

د- **طبيعة طرفي التنافس** (السن، والجنس، والسمات الشخصية، والخلفيات الاجتماعية)؛ إذ تشير الدراسات المنشورة أن السلوك التنافسي يظهر بصورة أكبر كلما تقدم سن الفرد، وأن الأطفال الذكور يكونون أكثر تنافساً من البنات، وأن هذه الزيادة التنافسية لدى البنين عن البنات إنما ترجع إلى التسهيل الاجتماعي وليس إلى الفروق البيولوجية بينهما.[62]

هـ- **المثل والقيم السائدة** التي يتمثل دورها في مدى التنافس وتوجيهه، فحيث تسود القيم الفردية والرأسمالية ينشط التنافس الفردي، وحيث تسود القيم الإنسانية الجماعية وتفضيل مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية ينشط التعاون وتخف حدة المنافسة.[66]

وجدير بالذكر أنه يمكن مواجهة الصراع والتنافس عن طريق إعادة تنظيم الموقف وتغيير الظروف المحيطة به، أو اللجوء إلى الحيل الدفاعية كالإسقاط، والتبرير، والكبت، والإعلاء أو التسامي، والنكوص، والانسحاب، والهروب، وغيرها.[67]

ثالثاً- التعاون:

يلعب التعاون بين الأفراد والجماعات والمجتمعات دوراً بارزاً في التقدم والتطوّر والازدهار، ويعمل على تجنيبهم النتاجات السلبية للصراع والتنافس الحاد وغير البنّاء. ومن المعلوم أننا في الواقع نحتاج إلى الآخرين في تحقيق أهدافنا المادية وإشباع حاجاتنا الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، وهم في الوقت نفسه يحتاجون إلينا وللآخرين في تحقيق هذه الأهداف والحاجات، وبذلك يجب أن ندخل معهم في عملية تبادل اجتماعي وتعاون. وبهذا فالتعاون في أغلب الأحيان يكون بدافع الضرورة والشعور بالحاجة إليه لتحقيق هدف قد يعجز الفرد بمفرده أو الجماعة بمفردها عن تحقيقه، فيلجأ للتعاون مع الآخرين لإنجازه، ويمثل ظاهرة اجتماعية تعكس التأثير المتبادل للأفراد في أداء عمل معين.[68]

ويعرّف التعاون بأنه «عملية تكامل في الأدوار، حيث يرى المتعاون في الآخرين أناساً مختلفين عنه في المقومات والقدرات فيسعى لتوظيف مقوماتهم وقدراتهم لتحقيق أهداف مشتركة فيما بين قدراته وقدراتهم».[69]

والتعاون بهذا المعنى مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي ونمط من أنماط السلوك الإنساني الشائع. وتعدّ الأسرة أول صورة من صور التعاون حيث تتكاثف الجهود وتتكامل لتحقيق الأهداف المشتركة.

إن التعاون يختلف عن التنافس في كون أساس التعاون التكامل بسبب عدم التجانس، وأساس التنافس التنازع أو الصراع بسبب التجانس؛ إذ يرى المتعاون الآخرين أناساً غير متجانسين معه فيتخذ منهم موقفاً تعاونياً ليتكامل معهم ويتكاملوا معه. أما المنافس فيرى في الآخرين أناساً متجانسين معه لهم قوته وكفايته وقدراته ومعلوماته نفسها، لذلك يكون همه التنافس معهم والكسب على حسابهم. وأيضاً يسعى المتعاون إلى التكيف مع من يتعاون معه على عكس المنافس الذي لا يحاول التكيف مع منافسه أبداً. وعليه، فإن الفرد يتعلّم عن طريق التعاون كثيراً من أنماط السلوك الاجتماعي اللازم لعملية التكيف الاجتماعي.[70]

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن التنافس والتعاون من نماذج التفاعل المهمة بين الطفل وغيره من الأطفال الآخرين في الأسرة أو جماعة الرفاق أو المدرسة أو المجتمع الأكبر، فهو يتنافس للحصول على محبة أكبر، أو درجات أعلى، أو ميدالية معينة...إلخ، ويتعاون معهم لتحقيق أهدافه وحاجاته المختلفة.

وهناك **أربعة أنواع** من التعاون، وهي:[71]

1- **التعاون التلقائي**، ومثال ذلك عندما يساعد أحدنا أحد المصابين في حادث ما.

2- **التعاون التقليدي**، ويوجد هذا النوع من التعاون في المجتمعات المحلية التقليدية، كأن يساعد أهل القرية أحد سكانها في جني المحصول. ويزيد هذا النوع من التعاون التقارب بين الأفراد، ويؤدي إلى مزيد من التعاون واستقرار المجتمع.

3- **التعاون الموجه**، ويتم هذا النوع من التعاون عن طريق توجيه شخص له سلطة معينة للآخرين نحو التعاون. ونلمس هذا التعاون بصورة واضحة في المؤسسات والمنظمات وأماكن العمل، حيث تعمل السلطة المختصة على وضع القوانين واتخاذ القرارات لجعل أفرادها يعملون بروح الفريق لإنجاز المهام، ويتعاونون لتحقيق أهداف المؤسسة.

4- **التعاون التعاقدي**، يتم هذا التعاون باتفاق الأفراد بمحض إرادتهم على التعاون، كأن يتفق الأفراد فيما بينهم وبمحض إرادتهم على العمل معاً لتنظيف مجتمعهم المحلي وتجميله.

وهناك **شكلان** من **أشكال** التعاون، وكما أشرنا سابقاً، هما:

1- **التعاون المباشر**، وجهاً لوجه.

2- **التعاون غير المباشر**، ويعني الدخول في علاقات تعاونية مع أشخاص قد لا نقابلهم أو نجتمع معهم. مثال ذلك رغيف الخبز الذي لا يمكن أن نحصل عليه لولا تعاون مجموعة من الأشخاص كالمزارع، والطحان، والخباز، وغيرهم.

ويمكن القول بأن التعاون واحد من العمليات الاجتماعية الإيجابية، ومظهر مهم من مظاهر التفاعل الاجتماعي، وأساس قوّة الأفراد والمجتمعات وتطوّرهم وتقدمهم، ومجاهدة مشتركة مع الآخرين من أجل تحقيق الخير أو الهدف.

رابعاً. التمثل الاجتماعي (Assimilation):

التمثل الاجتماعي مصطلح مستعار أصلاً من علم الفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، حيث يقوم الجسم بعملية تمثل المواد الغذائية التي تدخله ؛ وذلك بواسطة عملية الهضم في مراحلها المختلفة؛ إذ تتحول هذه المواد إلى مواد أخرى تختلف في تركيبها عن المواد الغذائية المدخلة، فيمتصها الجسم ويتمثلها، فتصبح جزءاً من بنيته وتكوينه.[72]

ونحن أثناء تفاعلنا الاجتماعي في محاولة مستمرة منذ الولادة وحتى الموت، لفهم عناصر البيئة المحيطة بنا، وإدراك مؤثراتها المختلفة بما في ذلك البيئة الاجتماعية (الآخرين)، ونسعى أيضاً إلى فهم ذواتنا واستيعابها، واكتساب الأفكار والاتجاهات والمعايير والقيم وفهمها والتواؤم والتكيف معها. وعليه فإن مصطلح التمثل الاجتماعي يشتمل على ثلاثة مفاهيم متكاملة ومتداخلة، وهي:[73]

1- **الاستدخال** (Internalization): وتبدأ هذه العملية منذ بداية التنشئة الاجتماعية، وهي عملية عكس عناصر البيئة في الذات، وتحويلها إلى ما يشبه هذه

الذات ليصار إلى إزالة الخلاف بينها كعناصر خارجية، وبين الذات.

2- **التمثل:** إن الاستدخال ليس عملية ميكانيكية، بل إن الذات في استقبالها للمؤثرات من البيئة لا تكون سلبية، بل تؤثر في هذه العناصر وتتأثر بها، حتى تضعها بشكل يمكنها من الاستفادة منها، كما في حالات التمثيل الغذائي.

3- **التجاوب:** هو عملية الإفادة الفعلية من عناصر البيئة التي يتم استدخالها وتمثلها، وفي هذه المرحلة يتم استخدامها في التكيف مع الموقف التنافسي أو الصراعي.

ويعمل التمثيل كعملية اجتماعية على امتصاص الاختلافات والتناقضات التي توجد بين العناصر أو الجماعات المختلفة الموجودة في المجتمع، ويسعى كذلك إلى زيادة مظاهر التوحد والانسجام في مكونات هذه العناصر المختلفة (أفكارها، وقيمها، واتجاهاتها) من أجل تيسير عملية الامتصاص والاندماج التي ستؤدي بالتالي إلى تحويل الجماعات الطارئة أو الغريبة إلى جزء من بنية المجتمع وتكوينه، متجانسة تماماً مع بقية عناصره وأجزائه. وبذلك يعدّ الانسجام والاندماج والتوحد أساساً لنجاح عملية التمثل الاجتماعي.[74]

ومن الأمثلة على عمليات التمثل الاجتماعي اليهود في أقطار العالم المختلفة الذين وجدوا في التمثل نهاية لتشتتهم وسبيلاً لاندماجهم واستقرارهم في تلك الأقطار وحتى سيطرتهم السياسية والاقتصادية والإعلامية على بعضها.

خامساً. التوافق (الملاءمة أو المواءمة):

يعني التوافق الاجتماعي «محاولة الاقتراب قدر الإمكان من القواسم المشتركة بين أعضاء الجماعة أو بين جماعات المجتمع الواحد ومؤسساته المختلفة».[75] وأيضاً بأنه «قدرة الفرد على مجاراة البيئة المحيطة وإحداث التغييرات التي تيسر عليه عملية التكيف معها».[76]

والتوافق عملية قوامها التسامح مع الآخرين، والتصالح والتوفيق بين مختلف الرغبات، وأساسها الأخذ والعطاء الودي، ويتم ذلك من خلال المهادنة وإيقاف الصراع وجعل العلاقات أكثر اتساعاً، والعمل على زيادة مظاهر التوحد والانسجام

في الأفكار والقيم والاتجاهات.[77] والقبول بمبدأ التحكيم، أي قبول الطرفين بحكم ثالث على نحو رسمي أو غير رسمي (ودّي).[78]

وجدير بالذكر أن التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة (الأسرة، والمدرسة، ودور العبادة، ووسائل الإعلام...إلخ)، تعدّ من أهم المتغيرات أو العوامل التي تساهم في عملية التوافق مع الآخرين والتكيف مع معايير المجتمع وأفكاره وقيمه ونظمه ومتطلباته.

نظريات التفاعل الاجتماعي:

هناك نظريات متعددة تفسر عملية التفاعل الاجتماعي، ومن أهمها: النظرية السلوكية، ونظرية التوازن عند نيوكومب، ونظرية التوتر والتوازن عند سامبسون، ونظرية الأنماط عند بيلز.

أولاً - النظرية السلوكية:[79]

يرجع السلوكيون عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد إلى نظرية المؤثر والاستجابة والتعزيز التي نادى بها سكنر. ويرى هؤلاء أن الكائن البشري ليس سلبياً في تفاعله، بل هو يستجيب للمثيرات أو المنبهات التي تصادفه في البيئة خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم أساساً على التفاعل الاجتماعي وبسببه. ومن المعلوم أن الشخصية بكاملها هي نتاج هذا التفاعل.

وبهذا، يتمثل التفاعل الاجتماعي بحسب وجهة نظر السلوكيين في الاستجابات المتبادلة بين الأفراد في وسط أو موقف اجتماعي، بحيث يشكل سلوك الفرد مؤثراً أو منبهاً للأفراد الآخرين. وعليه فإن كل سلوك يؤدي إلى استجابة أو استجابات في إطار عملية تبادل المنبهات والاستجابات.

مثير (م) ← تعزيز (ت) ← استجابة (س)

أما سكنر فيرى أن الإنسان يكرر السلوك أو الاستجابة التي تحقق له هدفاً، أو تشبع لديه حاجة (الاستجابة المعززة). وعلى هذا فإن التعزيز يلعب دوراً أساساً في تنشيط عملية التفاعل الاجتماعي، ويؤثر على نحو كبير في تكوين العلاقات الاجتماعية والاتجاهات.

ويرى روّاد النظرية السلوكية (سكنر وجانييه) أن عملية النماء الاجتماعي هي حصيلة تعلّم أنماط السلوك المختلفة التي تمّ تعزيزها، فتتابع تكرارها إلى أن أصبحت جزءاً من شخصية الفرد أو الجماعة.

وبهذا يكون أهم شروط التفاعل الاجتماعي بحسب وجهة نظر السلوكيين ما يلي:[80]

أ- أن يكون التفاعل متبادلاً بمعنى أن تكون الاستجابات متبادلة، وفي هذه الحالة يشكل سلوك الفرد مؤثراً أو منبهاً لسلوك الآخرين.

ب- توافر وسط أو موقف اجتماعي ليحدث فيه التفاعل.

جـ- توافر التعزيز لضمان تكرار الاستجابة الهادفة أو الملبية لحاجة ما.

ثانياً. نظرية التوازن لدى نيوكومب (Newcomb Balance Theory):

ترتكز نظرية نيوكومب (Newcomb) في التفاعل الاجتماعي على دعامتين أساسيتين، هما:[81]

أ- **التشابه** (Similarity) في القيم والعادات والتقاليد والأفكار والاتجاهات نحو الموضوعات والآخرين.

ب- **الموافقة** (Agreement) في تقييم الموضوعات والآخرين بين طرفي التفاعل الاجتماعي.

ويمكن تفسير **العلاقات الاجتماعية** بحسب هذه النظرية **بثلاث طرق، هي**:[82]

1- الطريقة القائلة بأن التفاعل ينشأ من التشابه الذي إن توافر يؤدي إلى علاقات اجتماعية متوازنة.

2- الطريقة القائلة بأن الأشخاص المتشابهين يزود كل منهم الآخر بالإثابة أو المكافأة (العائد) التي تعزز التفاعل بينهما وتؤدي إلى التجاذب والتوازن.

3- الطريقة القائلة بأن التشابه يؤدي إلى توقع التجاذب الذي ييسر عملية التفاعل وإيصال طرفي التفاعل إلى إقامة علاقات اجتماعية بينهما.

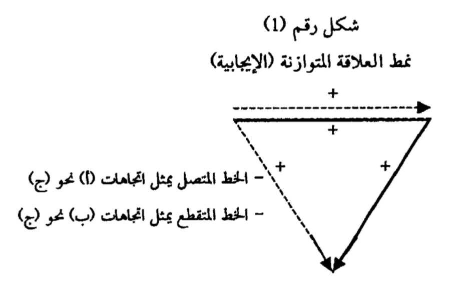
وبهذا، فإن العلاقات الشخصية المتوازنة إيجابياً تتصف بالموافقة والمشابهة في وجهات النظر عن الأشخاص والحوادث والأشياء بين طرفين (شخصين) بتوسط الموضوع.[83]

ويرى نيوكومب أن نمطاً من العلاقة المتوازنة يسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما أو آراؤهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف معين. وأن نمطاً من العلاقة المتوترة غير المتوازنة، ينشأ بين الطرفين المتآلفين إذا كان كل منهما يحمل أفكاراً أو اتجاهات متباينة نحو طرف ثالث مشترك. وينشأ كذلك نمط من العلاقة غير المتوازنة بين طرفين غير متآلفين حتى ولو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث. ويقول نيوكومب إن استعادة التوازن مرهونة بتغيير واحد أو أكثر من العناصر المتفاعلة المرتبطة بعلاقة ما.[84]

ولتوضيح نظرية التوازن لدى نيوكومب نورد الشكلين التاليين:[85]

شكل رقم (1)

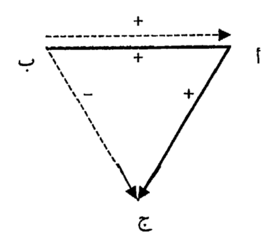
نمط العلاقة المتوازنة (الإيجابية)



يلاحظ من الشكل السابق أن اتجاهات (أ) و (ب) متشابهة وإيجابية نحو (ج).

شكل رقم (2)

نمط العلاقة غير المتوازنة (المتوترة).



يلاحظ من الشكل السابق ان كلاً من (أ) و (ب) يحمل أفكاراً أو اتجاهات متباينة نحو الطرف الثالث المشترك (ج). ويحدث التوازن مثلاً إذا غيّر (ب) رأيه أو موقفه من الطرف (ج) ليتشابه رأيا (أ) و (ب) نحو (ج)، أو إذا غير (أ) نفسه رأيه أو موقفه من (ج) لتيشابه رأيا الطرفين أيضاً من (ج).

ثالثاً- نظرية التوتر والتوازن لدى سامبسون (Strain and Balance Theory):

تتشابه نظرية سامبسون (Sampson, 1971)، التوتر والتوازن، مع نظرية نيوكومب السابقة التي تفسر التفاعل الاجتماعي، بالتشابه والتوازن ولقد أجرى سامبسون مجموعة من التجارب، خلص منها إلى أن الإنسان يغيّر أحكامه في المواقف المتوترة (غير المتوازنة) أكثر منه في المواقف المتوازنة أي غير المتوترة.(87)

وقد وجد سامبسون أن الناس (الأفراد) على نحو عام يميلون الى:(88)

أ- إصدار أحكام مشابهة لأحكام من يحبون (الألفة).

ب- إصدار أحكام مخالفة لأحكام من يكرهون (النفور).

وقد أثبتت التجارب التي أجراها سامبسون أن **العلاقات المتوازنة** في نطاق التفاعل الاجتماعي **تكون نتاجاً** لما يلي:(89)

أ- للاعتقاد بأن الطرف الآخر (الذي نحب) يحمل الآراء والقيم والمعتقدات نفسها التي نحمل (أو مشابهة لها).

ب- للاعتقاد بأن الطرف الآخر (الذي لا نحب) يحمل الآراء والقيم والمعتقدات نفسها التي نحمل (أو مشابهة لها).

وبهذا، فالتوازن في العلاقات الاجتماعية يكون نتيجة التشابه أو التطابق بين آراء أطراف التفاعل الاجتماعي وقيمهم ومعتقداتهم.

أما العلاقات المتوترة أو غير المتوازنة بحسب سامبسون فتكون نتيجة لما يلي:

أ- الاعتقاد بأن الطرف الآخر الذي نحب يصدر أحكاماً تخالف أحكامنا عن الموضوعات في الموقف التفاعلي.

ب- الاعتقاد بأن الطرف الآخر (الذي لا نحب)، لا يحمل الآراء والأحكام والقيم والمعتقدات نفسها التي نحمل، أو أنها ليست شبيهة بما نحمل.

وفي كلتا الحالتين تركز نظرية سامبسون على أهمية الحكم أو الرأي أو القيمة في حدّة أو قوّة العلاقة الناشئة عن الموقف التفاعلي؛ لأن الفرد بعامة يولي أهمية أكبر للأمور ذات الأثر الكبير في حياته وتكيفه مع مجتمعه (مثل تلك التي تتعلق بفلسفة الحياة، أو القيم الدينية والاجتماعية والسياسية)، أكثر من تلك ذات الأثر المحدود في ذلك مثل تلك الأحكام المتعلقة بالطعام وبالشراب وباللباس.

مما سبق يمكن أن نستنتج ما يلي:[90]

أ- أن الفرد يثبت صحة أحكامه وآرائه ومعتقداته عن طريق تمثلها عند أناس آخرين في مجتمعه وبخاصة ممن يحب أو يميل إليهم، ويطلق علماء النفس الاجتماعي على هذا النمط من السلوك مصطلح "الموافقة الإرضائية".

ب- يسعى الفرد إلى الابتعاد عن من يخالفه الأحكام؛ لأن ذلك يتيح له فرصة أن يظل معتقداً بأحكامه، لا يغيرها.

جـ- أن القيم أساس مهم من أسس التشابه والاختلاف، أو أنها مؤثرة جداً في حالات التوتر والتوازن.

د- أن المواقف المتوترة هي أرض خصبة لتغير الآراء.

فوائد نظرية سامبسون في تفسير التفاعل الاجتماعي:

يمكن أن نستنتج الحقائق التالية من خلال دراستنا لنظرية سامبسون في تفسير التفاعل الاجتماعي:[91]

1- أن التشابه في الأحكام بين طرفي التفاعل يؤدي إلى التوازن في العلاقات الاجتماعية.

2- أن المخالفة في الأحكام بين طرفي التفاعل تؤدي إلى التوتر في العلاقات الاجتماعية.

3- أن الأحكام هي أحكام ذات علاقة بالآراء والمعتقدات والقيم، أي أنها ترتبط باتجاهات الطرفين أو الأطراف المتفاعلة نحو موضوعات الموقف الاجتماعي وبالخلفية الاجتماعية (التنشئة الاجتماعية) لكل طرف.

4- أن تعديل الآراء والقيم والمعتقدات (الاتجاهات) يعتمد على مدى المحبة والنفور بين الأطراف المتفاعلة، ويحدث نتيجة التوتر أو التوازن الناتج عن التشابه (المحبة) والاختلاف (النفور).

5- يلعب التشابه دوراً مهماً في تعزيز العلاقات الاجتماعية بين أطراف التفاعل الاجتماعي، وبذلك يؤدي وظيفة تقليل الخلافات وزيادة الاتفاق وتنظيم العلاقات الاجتماعية، وكأن القيمة التعزيزية للتشابه تجعله مصدراً للعلاقات بين الأشخاص.

رابعاً- نظرية الأنماط لدى بيلز (Categories Theory):

تعدّ نظرية الأنماط لعالم الاجتماع الأمريكي روبرت بيلز (Robert Bales) من أهم النظريات التي حاولت تفسير التفاعل الاجتماعي. فقد دلت نتائج الأبحاث والدراسات التي قام بها بيلز على أن التفاعل يتضمن نظاماً محدداً يدور حول موضوع أو مشكلة يبحث من خلالها الأفراد عن حلٍّ يساعد على دراسة أنماط التفاعل الاجتماعي ومراحله وتحليلها وتفسيرها، بغرض تحسين هذا التفاعل وتطويره وإعادة تنظيمه، ليصبح أكثر قدرة على تحقيق غاياته.[92]

وتمثل **الأنماط والمراحل** البعدين الأساسين في نظرية الأنماط. وقبل الحديث عن هذين البعدين، نتناول فيما يلي **المفاهيم الأساسية** التي اعتمدتها هذه النظرية في مناقشتها للتفاعل الاجتماعي:[93]

- **النمط**: هو الجزء المكرر من السلوك، اللفظي وغير اللفظي، من قبل أطراف التفاعل الاجتماعي، أثناء مناقشة المشكلة أو التوصل إلى هدف تسعى الجماعة إلى تحقيقه.
- **التفاعل**: هو كل فعل، حتى لو كان بين المرء ونفسه، يؤدي إلى استجابة، أو استجابات في إطار عملية تبادل للأفعال والاستجابات.
- **الموقف الاجتماعي**: هو مجموعة أطراف التفاعل الاجتماعي التي تتبادل الاستجابات، مثل الذات (الأنا) والآخرين، والعناصر المادية.
- **الجماعة**: هي مجموعة الأفراد الذين يعرفون بعضهم بعضاً بصورة مميزة، ويتفاعلون مع بعضهم بعضاً للمرة الأولى أو على نحو متكرر.
- **التفاعل الاجتماعي**: هو السلوك الظاهر (يمكن ملاحظته وتسجيله) لأطراف التفاعل الاجتماعي في الموقف الاجتماعي المعين (المدروس)، وفي إطار الجماعة الصغيرة (التي يشملها البحث).

مراحل التفاعل الاجتماعي لدى بيلز:

قسم بيلز التفاعل الاجتماعي إلى **ست** مراحل، وهي:[94]

المرحلة الأولى. التعرّف (Recognition)، وتعنى بالاهتمام بالوصول إلى تعريف مشترك للموقف وتحديد المشكلة أو الموضوع قيد البحث.

المرحلة الثانية. التقييم (Evaluation)، وتعنى بوجود أسس محددة لتقييم الحلول والاقتراحات وإبداء الرأي نحو المشكلة أو الموضوع (فحص الحلول والبدائل).

المرحلة الثالثة. الضبط (Control)، مرحلة الانتقال إلى مشكلات الضبط أو التحكم، ويعنى بها مدى تأثر الأفراد في بعضهم بعضاً (التأثر والتأثير).

المرحلة الرابعة. مرحلة اتخاذ القرارات (Decision Making)، وتتضمن الموافقة أو الرفض والوصول إلى قرار نهائي.

المرحلة الخامسة. ضبط التوتر (Tension Control)، وتتضمن مواجهة المشكلات الناتجة عن التفاعل ومعالجة التوترات لدى الأفراد، وبالتالي إدخال البهجة والسرور عليهم.

المرحلة السادسة. التكامل (Integration) وهي مرحلة المحافظة على تكامل الجماعة وتماسكها، وتقديم المكافأة والابتعاد قدر الإمكان عن التفكك وإزالة جميع الآثار السلبية (أنانية، أو سلبية، أو عدوان) عن أفرادها التي تكون قد أصابتهم خلال عملية التفاعل.

أنماط التفاعل الاجتماعي لدى بيلز: (95)

وزّع بيلز السلوك الظاهر للأفراد المتفاعلين في الموقف الاجتماعي على **(12) نمطاً**، موزعة على المراحل الستة آنفة الذكر، وتشمل أربعة مجالات، هي: **مجال العاطفة الاجتماعية** (استجابات إيجابية)، **ومجال المهمات** (استجابات مقترحة)، ومجال المهمات (طرح أسئلة)، **ومجال العاطفة الاجتماعية** (استجابات سلبية)، وكما هو موضح فيما يلي:

المجال الأول. مجال العاطفة الاجتماعية (استجابات ايجابية):

يتضمن هذا المجال ثلاثة من أنماط التفاعل الاجتماعي، وهي:

1- إظهار التماسك، ورفع شأن الآخرين، وتقديم العون والمساعدة، والمكافأة.

2- إظهار الارتياح، وعلامات تخفيف التوتر، والضحك، وإظهار الرضى.

3- الموافقة، وإظهار القبول، والفهم والطاعة.

المجال الثاني. مجال المهمات (استجابات مقترحة):

يتضمن هذا المجال أيضاً ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي، وهي:

4- تقديم المقترحات، وإعطاء التوجيهات، والتعبير عن استقلال الآخرين.

5- إبداء الرأي، والتحليل، والتعبير عن المشاعر والرغبات.

6- إعطاء تعريف للموقف، وإعطاء المعلومات، والإعادة، والتوضيح، والتأكيد.

المجال الثالث. مجال المهمات (طرح أسئلة):

يتضمن هذا المجال كذلك ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي، وهي:

7- طلب تعريف للموقف، وطلب المعلومات والتكرار والتأكيد.

8- طلب الرأي والتحليل والتعبير عن المشاعر.

9- طلب الاقتراحات، والتوجيهات، والطرق الممكنة للعمل.

المجال الرابع. مجال العاطفة الاجتماعية (استجابات سلبية):

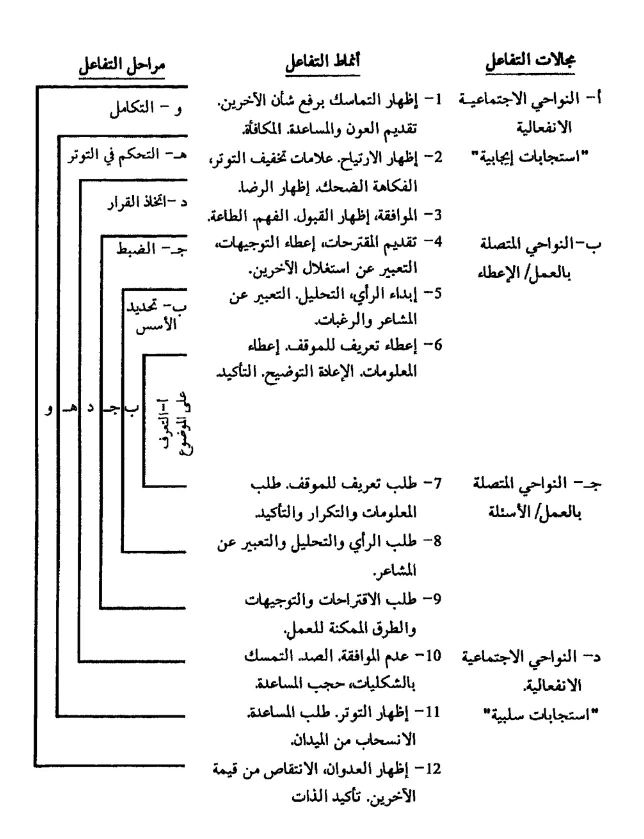
يتضمن هذا المجال أيضاً ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي، وهي:

10- عدم الموافقة، والصدّ والتمسك بالشكليات، وحجب المساعدة.

11- إظهار التوتر، وطلب المساعدة، والانسحاب من الميدان.

12- إظهار العدوان، والانتقاص من قدر الآخرين، وتأكيد الذات أو الدفاع عنها.

وجدير بالذكر أن بيلز قد وضع مخططاً يوضح أنماط التفاعل الاجتماعي ومجالاته ومراحله، كما يلي:[96]



(المصدر: توفيق مرعي وأحمد بلقيس، ص 67).

ويحدد بيلز أربعة عوامل تؤثر في تفاعل الجماعة وحركتها نحو أهدافها، وهي كما يلي:[97]

أ- شخصيات الأفراد المتفاعلين وأدوارهم.

ب- الخصائص المشتركة بينهم والتي تشكل جزءاً من ثقافتهم العامة والخاصة.

جـ- التنظيم العلائقي للجماعة؛ أي ما يتوقعه الأفراد بعضهم من بعض فيما يتصل بعلاقاتهم الاجتماعية ومراكزهم وأدوارهم.

د- طبيعة المشكلة التي تواجهها الجماعة، وما ينشأ عنها من أحداث تتغير وتتطوّر بتفاعل الجماعة.

ويرى بيلز أنه لكي تنجح الجماعة في تحقيق التفاعل الاجتماعي الفعّال، ينبغي أن تتوافر في بنية الجماعة وأهدافها المتطلبات الأساسية التالية:[98]

أ- أن يكون أسوياء راشدين أو قريبين من الرشد.

ب- أن يكونوا قادرين على التواصل في إطار اللغة وغيرها من الوسائط المستخدمة في عملية التفاعل.

جـ- أن يتوفر الحد الأدنى من التماسك لضمان التمسك بالقرارات والنفور من الخلافات.

د - أن يتقارب أفراد الجماعة في المراكز والأدوار بحيث لا ينكر على أي فرد المشاركة في اتخاذ القرارات.

هـ- أن تكون هناك مشكلة محددة أو مهمة واضحة وتهم الجميع، وأن تكون المشكلة من نوع المشكلة الكاملة؛ أي مشكلة محددة ويتطلب حلها تعميماً، ووضع خطة واتخاذ إجراءات وقرارات.

و - أن تكون المشكلة المطروحة قابلة للحل في إطار الجماعة التي تتولى ذلك وفي حدود الوقت والإمكانات المتوفرة.

خامساً. نظرية التكامل الاجتماعي لدى فلدمان (Social Integration):[99]

ترتكز نظرية التفاعل الاجتماعي لدى فلدمان (Feldman, 1968) على

خاصيتين رئيستين، هما: الاستمرار (Continuity) والتآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى (Social Relationship & Interaction).

ودلت نتائج دراسة قام بها فلدمان على (61) جماعة من جماعات الأطفال أن التكامل الاجتماعي مفهوم متعدد، يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي:

1- **التكامل الوظيفي:** ويقصد به النشاط المتخصص المنظم الذي يحقق متطلبات الجماعة من حيث تحقيق أهدافها وتنظيم العلاقات الداخلية فيها والعلاقات الخارجية بينها وبين الجماعات الأخرى.
2- **التكامل التفاعلي:** ويقصد به التكامل بين الأشخاص من حيث التأثير والتأثر، وعلاقات الحب المتبادل، وكل ما يدل على تماسكهم.
3- **التكامل المعياري:** ويقصد به التكامل فيما يتعلق بالمعايير الاجتماعية أو القواعد العسكرية المتعارف عليها التي تضبط سلوك الأفراد في الجماعة.

الاتصال الإنساني والتفاعل الاجتماعي

مفهوم الاتصال وأهميته:

توصف البيئة الاجتماعية بأنها بيئة ديناميكية تتطلب التفاعل الجاد والهادف بين أفرادها من جهة، وبينهم وبين المجتمع الذي يعيشون فيه من جهة أخرى. لذلك، يشكل الاتصال ركناً أساسياً فيها. وبالإضافة إلى كون الاتصال من العناصر المهمة في الحياة الاجتماعية بعامة، فإنه أيضاً عنصر أساس في عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي. فالإنسان مخلوق اجتماعي بطبعه ولا يعقل أن يعيش دون أن يقوم بالاتصال مع غيره من الأفراد، لكي يقوم بعملية نقل المعلومات والأفكار والخبرات الخاصة المتوافرة لديه للآخرين، والعمل على إشباع حاجاته الضرورية لاستمرار وجوده التي من غير الممكن أن يحصل عليها بمفرده دون اتصال أو تفاعل مع الآخرين.[100] وعلى هذا الأساس، فإن عملية الاتصال تعدّ عملية اجتماعية أساسية تتعلق بعلاقة الفرد بالآخرين من أجل الحصول على المنفعة والمصالح المشتركة،[101] ويعدّها بعضهم المحور الأساس الذي تدور حوله العمليات الاجتماعية،

وضـرورة إنسـانية لتماسـك الأفـراد والجماعـات والمجتمعـات والشـعوب علـى اختلافها.[102] ويمكن القول إن أسلوب الاتصال وطريقته يحددان إلى درجة كبيرة مدى نجاح التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

والاتصال عملية معقدة، وهي عملية ذهنية ونفسية واجتماعية مستمرة، ولهـذا فإنها تتطلب من القائمين بها (أفـراداً أو جماعـات أو مجتمعـات)، امتـلاك مـهارات خاصة بها، ومهارات خاصة بفن العلاقات الإنسانية والتعامل مع الآخرين.

تعريف الاتصال:

أصل كلمة اتصال مشتق من اللاتينية (Communis)، وتعني المشاركة، وتعني المشاركة هنا المشاركة في المعلومات أو تبادل المعلومات والمشاعر والاتجاهات.[103]

وهناك تعريفات متعددة لمفهوم الاتصال، نذكر منها ما يلي:

- فـن خلـق التفـاهم وإشـاعته بـين الأفـراد مـن خـلال تبـادل الأفكـار ونقلـها ونشرها.[104]
- عملية نقل هادفة للمعلومات من طرف إلى آخر بغرض إيجاد نـوع مـن التفـاهم المشترك.[105]
- عملية تفاعل اجتماعي تـهدف إلى تقويـة الصـلات الاجتماعيـة في المجتمـع عـن طريق تبادل المعلومـات والأفكـار والمشـاعر الـتي تـؤدي إلى التفـاهم والتعـاطف والتحابب أو التباغض.[106]

خصائص الاتصال الإنساني:

تتلخص خصائص الاتصال في النقاط التالية:[107]

أولاً. الاتصال عملية ديناميكية ومستمرة ومتغيرة، تبدأ منذ اللحظـات الأولى لـولادة الطفل وتستمر حتى نهاية حياته.

ثانياً. الاتصال عملية هادفة دائماً، بمعنى أن وراء كل عملية اتصل هدفاً أو غاية.

ثالثاً. الاتصال عملية تفاعل، والتفاعل هنا يعني تأثير من جـانب وتـأثر مـن جـانب آخر، أو بمعنى آخر قدرة المرسل على التأثير في تفكير المستقبل واتجاهاته وبالعكس.

رابعاً. الاتصال يتم بعدة أشكال، وهي: الاتصال بين الفرد ونفسه، والاتصال بين الفرد وشخص آخر، والاتصال بين الأفراد ومجموعة من الأشخاص، والاتصال بين جماعة وأخرى، ومجتمع وآخر.

خامساً. الاتصال ليس نشاطاً مستقلاً، وإنما هو جزء لا يتجزأ من كل شيء يقوم به الطفل أو الفرد الراشد أو الجماعة.

سادساً. الاتصال الفعّال يستلزم فهم طرفي/ أطراف العملية الاتصالية للأفكار أو المعلومات أو المعاني المنقولة أو المتبادلة، ويتأكد كل طرف من أن الطرف الآخر يفهمه تماماً وبوضوح.

سابعاً. الاتصال عملية مشاركة بين المرسل والمستقبل (طرفي الاتصال) في الأفكار أو المعلومات أو المعاني المنقولة أو المتبادلة، وصقلها وتطويرها.

أشكال الاتصال الإنساني:[108]

تأخذ اللغة التي هي أداة الاتصال والتفاهم بين الناس الأشكال الثلاثة التالية:

1- **اتصال لفظي (Verbal)**، ويعد أكثر أشكال الاتصال استخداماً بين الناس، وقد يكون **متكوباً** أو **منطوقاً**. وتمتاز **الاتصالات المكتوبة** بأنها توفر دليلاً مكتوباً وموثقاً لطرفي الاتصال، بينما تمتاز **الاتصالات الشفوية** (المنطوقة) بأنها وسيلة مباشرة للاتصال، وهي تبادل سريع للأفكار والمعلومات، وتسمح بمساهمة المستقبل في الحوار وإعطاء التغذية الراجعة المباشرة، كما أنها وسيلة سهلة للإقناع.

2- **اتصال غير لفظي (Non- Verbal)**، ونعني بها اللغة الصامتة، ومن أشكالها لغة الجسم (الحركات والإشارات) ووضعه، وتعابير الوجه، ولغة العيون، ولغة الوقت من حيث التزام الفرد أو عدم التزامه به، ولغة المكان من حيث الأماكن التي يتردد عليها الفرد، ولغة المسافة بين المرسل والمستقبل. وتشمل الاتصالات غير اللفظية أيضاً الوسائل البصرية مثل الصور والملصقات الجدارية، والرسومات، وغيرها.

وتأتي أهمية الاتصالات غير اللفظية من قدرتها على تأكيد الاتصالات الشفوية والمكتوبة وتوضيحها، وتشجيعها المستقبل على النظر وجلب الانتباه، وعرضها للمعلومات والأفكار والمشاعر بطريقة سهلة، وكونها دليلاً بصرياً للمستقبل. أما سلبياتها فتكمن في كونها أحياناً صعبة التفسير في غياب الاتصالات الشفوية أو المكتوبة، وتتطلب مهارة خاصة لفهمها واستيعابها.[109]

3- **الاتصالات المحوسبة (Computerized)**، إذ يلعب الحاسوب دوراً مهماً في اتصال الأفراد ببعضهم بعضاً من خلال خيار المحادثة (Chatting)، أو إرسال الرسائل المختلفة عبر البريد الالكتروني الذي توفره شبكة الإنترنت.[110]

عناصر عملية الاتصال الإنساني ومكوناتها:

تتكوّن عملية الاتصال الإنساني من عدة عناصر، وهي:[111]

1- **المرسل (Sender)**، وقد يكون فرداً أو جماعة أو مجتمعاً، وهو نقطة البداية في عملية الاتصال، وعادة ما تكون لديه أفكار أو معلومات يريد نقلها إلى الآخرين، ويجب أن يتحلى المرسل الناجح بالمنطق والبلاغة، وفن الاتصال، والقدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين، والقدرة على إبراز وجهات النظر، والتفاعل مع المعلومات ومع البيئة المحيطة. ولنجاح عملية الاتصال يقع على المرسل ضرورة فهم خصائص المستقبل وطبيعته وخبراته.

2- **الرسالة (Message)**، وهي المعلومات أو الأفكار أو المشاعر التي يرغب المرسل في نقلها أو تبادلها مع الآخرين. ويجب أن يكون للرسالة غرض واضح ومحدد ومحتوى أو مضمون وشكل مادي مناسب، وأن تكون لغتها واضحة، وأن تكون أفكارها مترابطة ومتسلسلة، وأن تكون صحيحة، وكاملة، ومختصرة. ويمكن أن تأخذ الرسالة أي شكل من أشكال الاتصال (لفظي، وغير لفظي، ومحوسب) يساعد على تسهيل فهم مضمون الرسالة.

3- **قناة الاتصال (Channel)**، وهي الوسيلة التي يختارها المرسل لنقل رسالته إلى المستقبل. وقد تكون الوسيلة لفظية من خلال الرموز الصوتية المباشرة، أو كتابية كالرسائل والتقارير، أو تصويرية كالصور والملصقات والأفلام، أو تقنية

(تكنولوجية) كالهاتف أو الفاكس أو الحاسوب. وعند اختيار القناة يجب أن يراعي المرسل عدة اعتبارات من بينها أن تكون قادرة على تحقيق الهدف من الاتصال، وأن يستخدم القناة المناسبة وفي التوقيت السليم، وأن تتوافر الإمكانيات المادية اللازمة سواء لديه أو لدى المستقبل للرد عليه، وأن تكون القناة قادرة على إعطاء المرسل تـ ـية راجعة مباشرة من المستقبل.

4- **المستقبل (Receiver)**، وهو الجهة أو الشخص أو الأشخاص الذين يستقبلون الرسالة. ومن مسؤوليات المستقبل الاستماع بعناية، وقراءة الرسالة بعمق، ومراعاة مشاعر المرسل بعدم مقاطعته أثناء الحديث، وعدم إحداث ضجيج أو إعاقة لعملية الاتصال، والتأكد من فهم الرسالة واستيعابها وطلب إعادتها وتوضيحها إذا لزم الأمر، ويجب عليه أيضاً إعطاء تغذية راجعة للمرسل في الوقت والشكل المناسبين. ومن العوامل التي تسهم في نجاح الاتصال وتقع على عاتق المستقبل ضرورة أن يعرف خصائص المرسل وطبيعته، ودرجة اهتمامه به، ومدى وجود أرضية مشتركة بينه وبين المرسل.

5- **التغذية الراجعة أو العكسية (Feedback)**، وهي ردّة فعل المستقبل على الرسالة والتي يفهم المرسل من خلالها موقف المستقبل منه ومن رسالته. وتتطلب من المستقبل فك رموز الرسالة لتعطيه معنى كاملاً لها، وفهمها بشكل صحيح. وتعدّ التغذية الراجعة مقياساً لنجاح عملية الاتصال ومدى تأثيرها في الآخرين. ومع عملية التغذية الراجعة تصبح عملية الاتصال عكسية؛ إذ يصبح المستقبل مرسلاً والمرسل مستقبلاً.

6- **التأثير (Effect)**، وهو المحصلة النهائية للاتصال، ويتم بتغيير معلومات المستقبل واتجاهاته وسلوكه بما يتفق وأهداف المرسل.[112]

7- **التشويش (Anthropy)**، ويعد التشويش عنصراً سلبياً؛ إذ يعمل على تعطيل عملية الاتصال أو إفشالها أو عرقلتها. وقد يحدث التشويش في أي مرحلة من مراحل الاتصال، وقد ينتج عن أي عنصر من عناصرها. وقد يأتي التشويش من مصادر داخلية في عملية الاتصال أو من عوامل خارجية في البيئة المحيطة.

شروط حدوث الاتصال الناجح:

مما سبق نستطيع أن نستنتج شروطاً أساسية للاتصال الناجح، وهي:

1- توافر طرفي الاتصال (المرسل والمستقبل).

2- توافر رسالة (فكرة أو معلومة) يريد المرسل أن يبلغها للمستقبل.

3- توافر قناة اتصالية مناسبة.

4- تفاعل المستقبل مع الرسالة.

5- التغذية الراجعة أو العكسية.

6- التخلص من التشويش أو الحدّ منه قدر الإمكان.

مراحل عملية الاتصال:

هناك ست مراحل لعملية الاتصال، وهي:[113]

1- **مرحلة إدراك الرسالة**، وتشمل تحديد الرسالة من قبل المرسل وقراره بإرسالها.

2- **مرحلة الترميز**، وهي مرحلة تحويل الأفكار أو المعلومات أو المشاعر المراد نقلها إلى المستقبل إلى رسالة اتصالية على شكل رموز لفظية أو غير لفظية مناسبة.

3- **مرحلة اختيار وسيلة الاتصال / وسائل الاتصال المناسبة** التي تناسب طبيعة الرسالة وطبيعة الجمهور المستهدف.

4- **مرحلة فك الرموز**، وتشمل استقبال الرسالة، وتحليل رموزها، وتفسيرها، وفهم معناها، ومعرف المستقبل لمدى تطابقها مع حاجاته وقيمه وأفكاره.

5- **مرحلة الاستجابة أو التغذية الراجعة**، وتعني الاستجابة ردّة فعل المستقبل على الرسالة بالقبول أو الرفض. وقد تكون الاستجابة مباشرة أو غير مباشرة، ضعيفة أو قوية، سلبية أو إيجابية، عقلية أو مادية، وتكمن أهمية الاستجابة في إعلامنا بمدى نجاح عملية الاتصال أو فشلها.

6- **مرحلة فك الرموز**، وتتضمن عملية تحويل رموز الرسالة الاتصالية الجديدة (الاستجابة) إلى معان؛ إذ يقوم المستقبل الجديد (المرسل الأصلي) باستقبال استجابة المرسل (المستقبل الأصلي)، وفك رموزها، وتحليلها، وفهم معناها، فإذا

تبين له أن رسالته قد فهمت من قبل المستقبل اطمأن إلى نجاح اتصاله، وإذا تبين له عكس ذلك، عاد وأرسل رسالة اتصالية جديدة معدلة وأكثر وضوحاً على نحو يسهّل فهمها من قبل المستقبل. وهكذا تستمر عملية الاتصال على نحو تفعالي مستمر حتى يتحقق الهدف الكلي من الاتصال.

أهداف الاتصال ووظائفه:

للاتصال الإنساني أهداف ووظائف متعددة أهمها ما يلي:(114)

1- **هدف تنظيمي**، عن طريق ربط الأفراد ببعضهم بعضاً أو الجماعات ببعضها بعضاً، وتنسيق أنشطتها؛ وذلك بقصد تحقيق الأهداف الموضوعة؛ وهذا يعني قيام الاتصال **بوظيفة تنظيمية**.

2- **هدف إعلامي (تثقيفي)**، عن طريق نقل المعلومات إلى الآخرين، وتوعيتهم وتبصيرهم بالأمور، وهذا يعني قيام الاتصال **بوظيفة إعلامية أو تثقيفية**.

3- **هدف إقناعي**، من خلال محاولة إقناع الآخرين بالأفكار والآراء المنقولة، وهذا يعني قيام الاتصال **بوظيفة إقناعية**.

4- **هدف سلوكي**، وذلك من خلال التأثير في سلوك الآخرين واتجاهاتهم إيجابياً، وهذا يعني قيام الاتصال **بوظيفة نفسية (سلوكية)**.

5- **هدف تعليمي**، وذلك من خلال نقل معلومات أو أفكار أو مهارات أو خبرات جديدة تضيف إلى معلومات الآخرين وأفكارهم ومهاراتهم وخبراتهم في مجالات الحياة المختلفة، تساعدهم في حلّ المشكلات والقيام بالأعمال والأدوار الاجتماعية التي تتطلب وجود مثل هذه المعارف والمهارات المختلفة، وهذا يعني قيام الاتصال **بوظيفة تعليمية**.

6- **هدف ترفيهي**، وذلك من خلال إدخال البهجة والسرور والاستمتاع إلى نفس المستقبل، ويمكن هنا استعمال وسائل مثل المسرحيات والأفلام والمحادثات الهزلية والساخرة، وغيرها، ويعني هذا قيام الاتصال **بوظيفة ترفيهية**.

7- **هدف اجتماعي**، وذلك من خلال زيادة تفاعل أفراد المجتمع الواحد أو المجتمعات المختلفة ببعضهم بعضاً، مما يؤدي إلى إيجاد علاقات طيبة بينهم/ بينها، وهذا يعني

قيام الاتصال **بوظيفة اجتماعية**.

8- **هدف توجيهي (نهائي)**؛ إذ يسعى الاتصال إلى تحقيق هدف عام وهو التأثير إيجاباً في المستقبل، وذلك عن طريق تعديل أفكاره أو معلوماته أو اتجاهاته أو تغييرها بما يساعد على تحقيق الأهداف، وهذا يعني قيام الاتصال **بوظيفة التوجيه**.

9- **أهداف أخرى**، إذ قد يُحَقِّقُ الاتصال بتحقيق أهداف أخرى مثل أهداف سياسية وفكرية ودينية واقتصادية، وغيرها.

أنواع الاتصال:

يمكن تصنيف أنواع الاتصال بحسب وسائلها ودرجة تأثيرها إلى **خمسة** أنواع على النحو التالي:[115]

1- **الاتصال الذاتي**، ويتم بين الفرد وذاته، وفي هذا النوع من الاتصال نرى فرداً يحدث نفسه أو يجرد من نفسه إنساناً آخر فيخاطبه ويحاوره.

2- **الاتصال الشخصي**، وهو الاتصال بين مرسل ومستقبل أو أكثر وجهاً لوجه ودون استخدام أي من وسائل الاتصال؛ إذ يعدّ هذا النوع من الاتصال أكثر أنواع الاتصال تأثيراً وإقناعاً.

3- **الاتصال الجماهيري**، وهو اتصال منظم ومدروس، ويستهدف جمهوراً عريضاً من الناس بقصد التأثير على معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو سلوكاتهم، وتستخدم فيه وسائل الاتصال الجماهيري مثل الإذاعة والتلفاز والصحافة، وغيرها.

4- **الاتصال المؤسسي**، وهو نوع من الاتصال يتم داخل المؤسسات على المستوى الفردي والجماعي للقيام بالأعمال، وتحقيق أهداف هذه المؤسسات، وتقوية العلاقات الاجتماعية بين أفرادها. وقد يكون هذا الاتصال رسمياً أو غير رسمي، وقد يكون هابطاً (من الرئيس إلى المرؤوس) أو صاعداً (من المرؤوس إلى الرئيس)، أو أفقياً (بين المرؤوسين أو الموظفين أنفسهم).

5- **الاتصال الثقافي**، ويتم بين أعضاء ثقافة واحدة أو بين ثقافة ما وثقافة أو ثقافات أخرى. ويهدف هذا النوع من الاتصال إلى إحلال التفاهم والتخلص من سوء التفاهم أو الصراع بين أبناء الثقافة الواحدة أو بين أبناء الثقافات المختلفة.

المراجع

1- أحمد عبداللطيف وحيد. علم النفس الاجتماعي. عمان: دار المسيرة، 2001، ص223 .

2- أحمد محمد مبارك الكندري. علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح، 1992، ص111 .

3- عبداللطيف عقل. علم النفس الاجتماعي. ط2. عمان: دار البيرق، 1988، ص95 .

4- أحمد محمد مبارك الكندري . مرجع سابق، ص111-112 .

5- عبدالله الرشدان. علم اجتماع التربية. عمان: دار الشروق، 1999، ص169 .

6- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص112 .

7- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص96 .

8- المرجع نفسه، ص96 .

9- المرجع نفسه، ص91 .

10- صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط2. عمان: دار المسيرة، 2000، ص87، وأيضاً توفيق مرعي وأحمد بلقيس. الميسر في علم النفس الاجتماعي. ط2. عمان: دار الفرقان، 1984، ص50.

11- أحمد عبداللطيف وحيد. مرجع سابق، ص224 .

12- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص97 .

13- أحمد عبداللطيف وحيد. مرجع سابق، ص223 .

14- محمد لبيب النجيحي. الأسس الاجتماعية للتربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1976، ص246 .

15- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص93، وأيضـاً أحمـد محمـد مبـارك الكنـدري. مرجع سابق، ص113 .

16- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص93-94 .

17- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص115 .

18- المرجع نفسه، ص113 .

19- أحمد عبداللطيف وحيد. مرجع سابق، ص224 .

20- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص92 .

21- المرجع نفسه، ص92 .

22- أحمد عبداللطيف وحيد مرجع سابق، ص223 .

23- عبدالله الرشدان. علم اجتمـاع التربيـة. عمـان: دار الشـروق، 1999، ص171، وأيضاً حامد زهران. علـم النفـس الاجتماعيـة. ط4 . القـاهرة: عـالم الكتـب، 1977، ص100 .

24- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص116-119 .

25- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص89 .

26- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص102-104 .

27- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص90 .

28- عبدالله الرشدان. مرجع سابق، ص170 .

29- المرجع نفسه، ص170 .

30- محمد الشناوي، وآخرون. التنشئة الاجتماعية للطفل. عمـان: دار صفـاء، 2001، ص68-69 .

31- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص120-125 .

32- أحمد عبداللطيف وحيد. مرجع سابق، ص228 .

33- المرجع نفسه، ص227 .

34- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص123 .

35- المرجع نفسه، ص123 .

36- أحمد عبداللطيف وحيد. مرجع سابق، ص228 .

37- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص107 .

38- أحمد عبداللطيف وحيد. مرجع سابق، ص228 .

39- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص124 .

40- المرجع نفسه، ص124 - 125 .

41- المرجع نفسه، ص125 .

42 - توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص73 .

43- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص74 .

44- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص132 .

45- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص74 .

46- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص127 .

47- عبدالله الرشدان. مرجع سابق، ص185 .

48- المرجع نفسه، ص185 .

49- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص127 .

50- عبدالله الرشدان. مرجع سابق، ص185 .

51- المرجع نفسه، ص186، وأيضاً توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص79.

52- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص79-80 .

53- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص127-128 .

54- المرجع نفسه، ص128-129، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص109-110 .

55- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص131 .

56- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص80 .

57- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص132 .

58- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص80 .

59- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص133 .

60- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص131 .

61- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص81 .

62- المرجع نفسه، ص74 .

63- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص131 .

64- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص133 .

65- المرجع نفسه، ص140-141 .

66- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص81 .

67- المرجع نفسه، ص82، وأيضاً عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص129 .

68- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص84 .

69- المرجع نفسه، ص84 .

70- المرجع نفسه، ص84-85 .

71- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص112 .

72- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص145 .

73- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص134-135 .

74- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص146 .

75- محمد الشناوي، وآخرون. مرجع سابق، ص91 .

76- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص85 .

77- أحمد عبداللطيف وحيد. مرجع سابق، ص231 .

78- محمد الشناوي، وآخرون. مرجع سابق، ص91 .

79- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص50-53، وأيضاً عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص106-108 .

80- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص51-52 .

81- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص110 .

82- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص54 .

83- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص108 .

84- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص54-55 .

85- المرجع نفسه، ص55، 56 .

86- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص111 .

87- المرجع نفسه، ص111 .

88- المرجع نفسه، ص112 .

89- المرجع نفسه، ص112، وأيضاً توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص61.

90- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص113 .

91- المرجع نفسه، ص113 .

92- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص64 .

93- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص115 .

94- احمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص148-149، وأيضاً عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص116 .

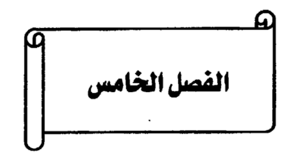
95- عبداللطيف عقل. مرجع سابق، ص115، وأيضاً توفيق مرعي وأحمد بلقيس67-69 .

96- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص67 .

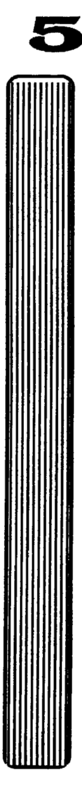
97- المرجع نفسه، ص70 .

98- المرجع نفسه، ص72 .

99- عطوف محمود ياسين. مدخل في علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار النهار، 1981، ص148 ، وأيضاً أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص150 .
100- عمر عبدالرحيم نصر الله. مبادئ الاتصال التربوي والإنساني. عمان: دار وائل، 2001، ص13 .
101- المرجع نفسه، ص11 .
102- إبراهيم أبو عرقوب. الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي. عمان: دار مجدلاوي، 1993، ص3 .
103- Harms, L.S. Human Communication: The New Fundamentals N.Y: Harper and Row, 1974
104- عمر أحمد همشري. الإدارة الحديثة للمكتبات ومراكز المعلومات. عمان: مؤسسة الرؤى العصرية، 2001، ص204 .
105- المرجع نفسه، ص204 .
106- إبراهيم أبو عرقوب. مرجع سابق، ص17 .
107- عمر عبدالرحيم نصر الله. مرجع سابق، ص33، وأيضاً عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص205 .
108- إبراهيم أبو عرقوب. مرجع سابق، ص22 .
109- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص212 .
110- المرجع نفسه، ص212 .
111- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص207-208 .
112- إبراهيم أبو عرقوب. مرجع سابق، ص41 .
113- المرجع نفسه، ص37-40 .
114- عمر عبدالرحيم نصر الله. مرجع سابق، ص121-123، وأيضاً عمر همشري. مرجع سابق، ص205 .
115- إبراهيم أبو عرقوب. مرجع سابق، ص136-141 .



5



التنشئة الاجتماعية والثقافة

الفصل الخامس

التنشئة الاجتماعية والثقافة

مقدمة:

يعدّ مفهوما التنشئة الاجتماعية والثقافة من المفاهيم الأساسية في العلوم الاجتماعية، وعلى نحو خاص في علمي الاجتماع والأنثروبولوجيا، وكلاهما يحمل بين طياته فكرة التدخل الإنساني لإحداث تأثير أو إضافة شيء لجوانب الحياة الطبيعية والاجتماعية[1]

وترتبط عمليتا التنشئة الاجتماعية والثقافة ببعضهما بعضاً بعلاقة وثيقة من جهة وبالمجتمع من جهة أخرى، كما أشرنا في الفصل الأول من هذا الكتاب. فإذا كانت التنشئة الاجتماعية تتجسد في تمثل الفرد ثقافة مجتمعه، مما يساعد في نقل الفكر الثقافي من جيل إلى جيل، وبالتالي تخليد الحضارة وسرمديتها،[2] وأيضاً في توحيد أفراد المجتمع مع النظم والأنماط الثقافية السائدة؛ وذلك من خلال تلقين الأطفال الأفكار والقيم الاجتماعية والجمالية والأخلاقية، وتعليم الاتجاهات في سياق النمو الاجتماعي،[3] فإننا نتبين من كل هذا العلاقة الوطيدة بين التنشئة الاجتماعية والثقافة. وتعدّ عملية التثقيف مهمة في حياة الفرد بعامة والطفل بخاصة، لأنها تمكن الطفل من اكتساب مجموعة كبيرة من السلوكات والأفكار والعادات والتقاليد والقيم والاتجاهات... إلخ والتحكم فيها، والتي لها علاقة كبيرة بهويته الشخصية، وطرق اتصاله وتفاعله مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية معهم داخل الثقافة الواحدة،[4] وهذه أمور تعدّ في صلب عملية التنشئة الاجتماعية.

ومن أوجه الصلة الأخرى بين التنشئة الاجتماعية والثقافة، دور التنشئة الاجتماعية في مساعدة الفرد طفلاً كان أم راشداً على مواجهة المتغيرات (البدائل) الثقافية؛ إذ لا يقتصر دور التنشئة الاجتماعية على نقل الموروث الثقافي للفرد، طفلاً

كان أم راشداً، ونقده وتنقيته، وإنما يمتد إلى مساعدته على تمحيص هذه المتغيرات أو البدائل الثقافية ونقدها، ومساعدته على فهمها والتكيف معها؛ إذ تعدّ مساعدة الفرد على التكيف مع المتغيرات الثقافية الحاصلة في المجتمع الذي يعيش فيه هدفاً تسعى التنشئة الاجتماعية إلى تحقيقه.

وعلى هذا يمكن القول بأن الفرد يكتسب ثقافة مجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة التي تتولى عملية نقل الإنجازات الثقافية للأجيال المتعاقبة، وإنه بوساطتها يتعلم الفرد المتطلبات الاجتماعية والثقافية التي تجعل منه عضواً فاعلاً في المجتمع.(5) ويمكن القول أيضاً بأن الإنسان، محكوم لدرجة ما، في تصرفاته وعلاقاته بالمضمون الثقافي للجماعة، وأن التنشئة الاجتماعية تعني بمدى تماثل الفرد مع ما هو متوقع ثقافياً، أي الأشياء أو الأمور التي تسمح بها ثقافة المجتمع، مع تمتعه بدرجة من الحرية، تجعل منه مصدراً لتغيير الثقافة وتجديدها.(6)

مفهوم الثقافة وتعريفها:

تعتبر الثقافة الإطار والمضمون الفكري الذي يحدد للمجتمع سماته المميزة عن غيره من المجتمعات، إذ تحمل بين طياتها السمات الاجتماعية المتوازنة والمستجدة، وتعتبر أيضاً ثمرة النشاط الفكري والمادي الخلاق والمرن لدى الإنسان. (7) هذا وقد اختلف تعريف الثقافة تبعاً لاختلاف العلماء والمفكرين واهتماماتهم وأهدافهم وتخصصاتهم، ولكنها تعني في أغلب الاستعمالات اللغوية- الحذق والفطنة وسرعة أخذ العلم وفهمه. فكثيراً ما يقال بأن فلاناً مثقف، أي بمعنى متعلّم بدرجة عالية.

ويعبر عن الثقافة بالإنجليزية بلفظ (Culture)، وتعني الزراعة والاستنبات، أما أصل الكلمة فهو لاتيني، وتعني الزراعة أو فعل الزراعة، أو التمجيد والتعظيم، وقد استعملها اللاتينيون بمعنى الدرس والتحصيل العلمي. أما الأصل اللغوي لكلمة ثقافة في اللغة العربية، فقد جاء من مصدر الفعل الثلاثي (ثقف) ثقافة: أي صار حاذقاً، وثقفه بالرمح: طعنه، ويقال ثقف الرمح أي قوّمه وسواه، وثقّف الولد: أي هذبه وجعله مهذباً.

وهنالك تعريفات مختلفة للثقافة نذكر منها ما يلي:

- أنها "الكلّ المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين، وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في جماعة". (تعريف تايلور).[8]
- أنها "كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من الأشياء، ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية، أي كل ما اخترعه الإنسان أو ما اكتشفه وكان له دور في العملية الاجتماعية". (تعريف كلباتريك).[9] ويعني هذا التعريف أن الثقافة تشمل: اللغة والعادات والتقاليد والمؤسسات الاجتماعية والمستويات والمفاهيم والأفكار والمعتقدات إلى غير ذلك مما نجده في البيئة الاجتماعية من صنع الإنسان، وقد توارثه جيلاً بعد جيل، وبمعنى آخر يرى كلباتريك أن للثقافة جانبين هما: الجانب المادي والجانب غير المادي.
- أنها "وسائل الحياة المختلفة التي توصل إليها الإنسان عبر تاريخه الطويل، السافر منها والضمني، العقلي واللاعقلي، والتي توجه سلوك الناس في وقت معين وترشّد خطواتهم في مجتمعهم". (تعريف كلكهون).[10] ويتضمن هذا التعريف الجوانب المعنوية والمادية للثقافة، وأيضاً إشارة واضحة إلى زمن محدد، لأن الثقافة لا تبقى على حالها، وإنما تتغير بتغير العصور والأزمنة.

أما فيرث فإنه يقول: "إذا نظرنا إلى المجتمع على أنه يمثل مجموعة من الأفراد، فإن الثقافة طريقتهم في الحياة، وإذا اعتبرناه مجموعة العلاقات الاجتماعية، فإن الثقافة هي محتوي هذه العلاقات. وإذا كان المجتمع يهتم بالعنصر الإنساني، وبتجمع الأفراد، والعلاقات المتبادلة بينهم، فإن الثقافة تعني المظاهر التراكمية المادية واللامادية التي يتوارثها الناس، ويستخدمونها ويتناقلونها. وللثقافة محتوى فكري ينظم الأفعال الإنسانية، وهي من وجهة النظر السلوكية، سلوك متعلم، أو مكتسب اجتماعياً، وهي فوق كل ذلك ضرورية كحافز للفعل.[11]

مما سبق يمكننا القول إن الثقافة في جوهرها هي شكل الحياة الإنسانية كما يرسمها البشر الذين يعيشون تلك الحياة بما فيها من معتقدات وأساليب للفكر،

وغيرها. وأن الثقافة هي الحياة التي يرسمها الناس في زمان معين ومكان معين. والقيمة المهمة التي تعنينا هنا، هي قابلية تلك الثقافة للتعلم، وهذا هو الجانب التربوي الذي نعطيه اهتماماً خاصة في هذا المجال.[12]

خصائص الثقافة:[13]

للثقافة خصائص مختلفة من أهمها ما يلي:

- **الثقافة إنسانية،** أي خاصة بالإنسان وحده دون سائر الحيوانات.
- **الثقافة مكتسبة،** إذ يكتسب الفرد الثقافة بحكم انتمائه لجماعة ما، لذلك فهي الإطار الاجتماعي الذي يعيش الفرد فيه.
- **الثقافة مثالية وواقعية،** إذ تتحدد مثاليتها في الطرق التي يعتقد الناس أن من الواجب عليهم السير وفقها أو العمل بمقتضاها، وتنطلق واقعيتها من سلوك الأفراد العقلي، ومن تصرفاتهم.
- **الثقافة مادية وغير مادية،** إذ إن للثقافة جانبين متكاملين، أولهما مادي يظهر في لباس الناس أو طعامهم، أو أدوات طبخهم وأوانيهم، أو أدوات الاتصال ووسائل المواصلات عندهم، ... إلخ، وثانيهما غير مادي يتمثل بالمفاهيم والأفكار والمعتقدات السائدة.
- **الثقافة ثابتة ومتغيرة،** فعناصر الثقافة ومكوناتها منها ما يظلّ ثابتاً ولا يعتريه التغيير كالقيم الاجتماعية والعقائد الشرعية والأصول الدينية، ومنها ما يخضع للتغيير والتطوير كالجوانب المادية. ومن المعلوم أن بعض الثقافات تكون قابلة للتغير أكثر من غيرها، كما أن درجة التغير وأسلوبه ومحتواه تختلف من ثقافة إلى أخرى.
- **الثقافة ضمنية أو معلنة (واضحة)،** فهي ضمنية لأن بعض دلالاتها لا تفهم إلاّ من خلال السياق الذي تأتي فيه، وهي مستخفية في تلك الجوانب التي تشمل عالم الروح وعالم الطبيعة وما ينطوي تحتهما، وعلنية الثقافة تظهر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم، وأحاديثهم، كما تظهر في الأمور المادية كالاختراعات والمكتشفات والأجهزة الحديثة أو المنتجات الصناعية، وغيرها.

- **الثقافة متنوعة المضمون**، إذ تختلف الثقافات في مضمونها بدرجة كبيرة قد تصل أحياناً إلى درجة التناقض، والمثل على ذلك أن بعض المجتمعات تسمح بتعدد الزوجات، بينما تعتبره مجتمعات أخرى جريمة يعاقب عليها القانون.

- **الثقافة قابلة للانتشار والنقل**، ويتم هذا الانتشار والانتقال بعدة طرق أهمها التعليم، حيث تلعب اللغة دورها الكبير في هذا المجال، وكذلك وسائل الاتصال الحديثة (إذاعة، وتلفاز، وأقمار صناعية، وصحف، ومجلات،... إلخ)، التي تقوم بتحطيم الحواجز بين الثقافات وتعمل على النشر الثقافي.

- **الثقافة مستمرة**، فالثقافة ملك جماعي وتراث يرثه جميع أفراد المجتمع، وينتقل من جيل إلى آخر، كما أنه لا يمكن القضاء على ثقافة ما إلا بفناء المجتمع الذي يمارسها، أو ظهور ثقافة جديدة من منطلق عقائدي جديد قوي ومسيطر، وهذا أمر يصعب تنفيذه على أرض الواقع.

وظائف الثقافة:

للثقافة وظائف متعددة، من أهمها ما يلي:(14)

أولاً. وظيفة اجتماعية:

تتمثل الوظيفة الاجتماعية للثقافة بما يلي:

أ- توحيد الناس في مجتمع خاص بهم، وذلك من خلال تراكيب اللغة والرموز والمعتقدات والقيم، وغيرها، حيث تبدو الثقافة كعالم ذهني وأخلاقي ورمزي يشترك فيه أعضاء المجتمع، وبفضله يتسنى لهم التواصل وتحقيق الانتماء إلى كيان واحد.

ب- تأطير الناس من خلال التراكيب المؤسسية الاجتماعية (الحقوقية والقرابية والتساكن، والمدرسة، والمهن، والهيئات المختلفة) ، فمن خلال هذه التراكيب تنسج العلاقات الاجتماعية وتتحقق المصالح.

جـ- المحافظة على المجتمع وضمان استمراريته وتطوّره؛ إذ من المعلوم أن لا مجتمع بدون ثقافة، ولا ثقافة بدون مجتمع، كما أن استمرار الحياة في المجتمع هو استمرار لتكيف الفرد مع بيئته وبخاصة الثقافية منها.

د- توفير مجموعة من القوانين والنظم التي تتيح التعاون بين أفراد الثقافة الواحدة، والاستجابة لمواقف معينة استجابة موحدة لا تعتريها التفرقة.

ثانياً- وظيفة فردية (إنسانية):

تتمثل الوظيفة الإنسانية للثقافة بما يلي:

أ- تكوين أو إنتاج الشخصية الثقافية للفرد، القادرة على تمثل ثقافة مجتمعها وفهمها واستيعابها، مما يساعده على التكيف مع مجتمعه، وإقامة علاقات اجتماعية طيبة مع أفراده داخل الثقافة الواحدة.

ب- حماية الإنسان من المخاطر والكوارث الطبيعية والبيئية. والثقافة هي أداة الإنسان في حلّ مشكلاته المختلفة التي يواجهها في إطار البيئة، وبالتالي فإن لكل عنصر من عناصرها غاية ووظيفة محددة.

جـ- مساعدة الفرد بالتنبؤ بالأحداث المتوقعة والمواقف الاجتماعية المحتملة، وبالتنبؤ بسلوك الفرد والجماعة في مواقف معينة، ومعنى هذا أننا إذا عرفنا الأنماط الثقافية التي تسود الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أمكننا أن نتنبأ بأنه سيسلك بحسب هذه الأنماط الثقافية في معظم المواقف التي يواجهها.

ثالثاً- وظيفة نفسية:

وهي وظيفة "القولبة" لأفراد المجتمع، أي اكتساب هؤلاء أنماط السلوك وأساليب التفكير والمعرفة وقنوات التعبير عن العواطف والأحاسيس ووسائل إشباع الحاجات الفسيولوجية أو البيولوجية والروحية. وهو ما أصبح يدل عليه بمصطلح "التدامج الاجتماعي" أو "التنشئة الاجتماعية". وغاية هذه الوظيفة مساعدة الأفراد على التكيف مع الثقافة واكتسابهم لهويتهم الاجتماعية الثقافية، ومن هنا تكتسب أهميتها الكبرى.

الثقافة والتاريخ:

يعدّ التاريخ أحد العلوم الإنسانية المهمة الذي يقوم على تسجيل الجهود الفكرية للإنسان عبر عصوره المختلفة، لذا يطلق عليه ذاكرة الشعوب، وبالتالي، فإنه

يرصد مكوناً مهماً من مكونات ثقافات الأمم الغابرة وينقله إلينا من جيل إلى جيل آخر. ومن هنا يمكننا تبين العلاقة الوطيدة بين المفهومين، ويمكن أيضاً القول بأنه لا يمكن تصوّر تاريخ بدون ثقافة، أو ثقافة بدون تاريخ.

الثقافة والحضارة:

هناك تداخل كبير بين مصطلحي الثقافة والحضارة تدلّ عليه المعاني المختلفة لكلا المفهومين في العلوم الاجتماعية، ويتبين الدارس من خلال تفحصه لها أن هناك ثلاثة اتجاهات في هذا المجال:[15]

الاتجاه الأول: أن الحضارة شكل من أشكال الثقافة، وهنا يمكن التمييز بين ثلاثة أشكال ومعانٍ لمصطلح الحضارة، وهي:

1- الثقافة مرادفة للحضارة، وأنهما يحملان المعنى نفسه.

2- الحضارة هي الثقافة عندما تتعقد وتمتاز بخصائص معينة.

3- الحضارة هي الثقافة إذا ما وصلت إلى درجة واضحة من الرقي وأمكن قياسها بمقاييس خاصة.

الاتجاه الثاني: يقوم على مقابلة الحضارة بالثقافة، على أساس أن الثقافة تنكمش حين تعبر عن الجوانب غير المادية أو الفكرية كالفن، والدين، والفلسفة، والقيم، والعواطف، ونظم المجتمع، بينما تدلّ الحضارة على الجوانب المادية المتمثلة فيما اخترعه المجتمع وابتكره من أدوات وأساليب تمكنه من السيطرة على الطبيعة، والتحكم في عمليات الإنتاج، وما طوّره من وسائل مواصلات واتصالات، وما أقامه من مبانٍ وجسور إلى غير ذلك. وعليه فالحضارة هي المظهر المادي للثقافة، والثقافة هي المظهر العقلي للحضارة.[16]

الاتجاه الثالث: أن الحضارة أعمُّ وأشمل من الثقافة، كون الحضارة تتميز بالشمول والاستمرارية، دون أن تتحدد بأرض معينة أو شعب بعينه، كأن نقول الحضارة العربية والحضارة الغربية، بينما لا نستطيع القول حضارة أردنية وحضارة بريطانية، وإنما ثقافة أردنية وثقافة بريطانية.[17]

عناصر الثقافة:[18]

تنقسم الثقافة إلى ثلاثة عناصر، هي: **العموميات الثقافية والخصوصيات الثقافية والمتغيرات الثقافية.**

أولاً: العموميات الثقافية:

العموميات الثقافية هي وجوه ثقافية يشترك فيها جميع أفراد المجتمع، وتعد بمثابة الملامح الرئيسة المحددة لثقافة مجتمع ما، وهي التي تميزها عن غيرها من الثقافات. والعموميات الثقافية غالباً ما تكون أكثر عناصر الثقافة استقراراً، ومن هذه العموميات اللغة، واللباس الشعبي، وطريقة الأكل، وأسلوب التحية والاستقبال والوداع، وطرز المباني، وأسلوب الاحتفالات في الأفراح والتعبير عن الأحزان، وغيرها. وبذلك، تشكل العموميات الثقافية القاسم المشترك بين أبناء المجتمع الواحد، وتكون عنصر تجميع وتآلف بينهم، وتؤدي إلى ظهور اهتمامات مشتركة تجمعهم، وتولد بينهم شعوراً بالتضامن وبالمصير المشترك. فاللغة العربية على سبيل المثال هي من أهم العموميات الثقافية التي يمتاز بها المجتمع العربي عن غيره من المجتمعات، وهي إحدى قواسمه المشتركة، ونسبة إليها سمّي العرب بهذا الاسم، وهي إحدى الوسائل المهمة للتربية في هذا المجتمع لنقل المعرفة والمعلومات عن الموروث الثقافي إلى الدارسين.

ثانياً: الخصوصيات الثقافية:

توجد داخل المجتمع نفسه مجموعة من الثقافات الفرعية (الخصوصية) التي تميز قطاعات رئيسة في المجتمع، وهي جزء من الثقافة الكلية للمجتمع، ولكنها تختلف عنها في بعض السمات والمظاهر والمستويات. لذا، فإن الثقافة الفرعية (الخصوصية) هي ثقافة قطاع متميز من المجتمع لها جزء ومستوى مما للمجتمع من خصائص بالإضافة إلى انفرادها بخصائص أخرى. وبالتالي، فإن الخصوصية الثقافية هي ملامح وخصائص ثقافية تتميز بها فئة معينة عن غيرها من الفئات في المجتمع الواحد.

وهناك عدة أنواع من الخصوصيات الثقافية، نذكر منها ما يلي:

- **الخصوصيات العمرية:** فكل جماعة عمرية لها خصوصيتها الثقافية التي تتميز بها عن غيرها من الأعمار، فللأطفال ثقافة خاصة ومختلفة عن ثقافة الشباب، وللشباب ثقافة خاصة ومختلفة عن ثقافة الكبار.
- **الخصوصيات المهنية:** فلكل جماعة مهنية خصوصيتها الثقافية التي تتميز بها عن غيرها، فللأطباء مثلاً ثقافة خاصة بهم، وللمهندسين ثقافة خاصة لهم، وللتجار ثقافة خاصة بهم، ... إلخ.
- **الخصوصيات الجنسية:** فللذكور خصوصية ثقافية خاصة بهم، وللإناث خصوصية ثقافية خاصة بهن، يترتب عليها خصوصيات في التعامل وفي اللباس وفي وسائل التسلية وفي الأدوار التي يلعبها كلّ منهما في المجتمع.
- **الخصوصيات الطبقية:** لكل طبقة من طبقات المجتمع خصوصيتها الثقافية الخاصة بها، فخصوصيات الطبقة الارستقراطية تختلف عن خصوصيات الطبقة الوسطى أو الدنيا.
- **الخصوصيات العرقية:** لكل عرق من الأعراق عناصره الثقافية التي تميزه عن الأعراق الأخرى، فخصوصيات الشركس الثقافية تختلف مثلاً عن خصوصيات الشيشان، وللأرمن خصوصيات ثقافية أيضاً تميزهم عن غيرهم من الأعراق.
- **الخصوصيات العقائدية:** لكل عقيدة عناصرها الثقافية الخاصة بها والتي تميزها عن غيرها من العقائد. فخصوصيات العقيدة الإسلامية تختلف عن خصوصيات العقيدة المسيحية أو اليهودية.
- **الخصوصيات التعليمية:** لكل مرحلة من المراحل التعليمية عناصرها الثقافية الخاصة بها والتي تميزها عن غيرها من المراحل. ولكل نوع من أنواع التعليم (الأكاديمي أو المهني أو الفني) عناصره الثقافية التي تختلف عن عناصر غيره من أنواع التعليم. وللتعليم الخاص خصوصياته الثقافية التي تميزه عن التعليم الحكومي.

ثالثاً - المتغيرات (البدائل) الثقافية:

المتغيرات الثقافية هي ملامح ثقافية لم تستقر بعد، وقد تظهر في المجتمع بفعل رواد التغيير، أو تكون وافدة على المجتمع من الثقافات الأخرى التي يتمّ الاحتكاك بها، وقد تجد هذه المتغيرات أو البدائل البيئة المناسبة لتنبت وتترعرع في المجتمع، إلاّ أنها لا تأخذ دورها كخصوصيات ثقافية ولا كعموميات. فهي ليست من العموميات بحيث يشترك فيها جميع أفراد المجتمع، وليست من الخصوصيات بحيث يشترك فيها أفراد طبقة أو أفراد مهنة معينة مثلاً. وقد تتحول هذه المتغيرات أو البدائل على مرّ الزمن إلى خصوصيات ثقافية أو إلى عموميات، ومثالنا على ذلك اقتصار استعمال الحواسيب في الشركات الكبرى في بداية الأمر، ومع مرور الزمن وبعد أن أثبتت الحواسيب جدواها وأهميتها في الحياة العامة والخاصة، شاع استعمالها في البيوت والمكاتب والمدارس، وتحول استعمالها بالتالي إلى عمومية ثقافية.

وجدير بالذكر، أن بعض هذه المتغيرات أو البدائل الثقافية قد تجد مقاومة شديدة من قبل المحافظين في المجتمع، إلاّ أن صفتها التجديدية أو الابتكارية تجعلها تتغلب على هذه المقاومة، وتتجذر في الثقافة وتصبح جزءاً لا يتجزأ منها، وقد يختفي بعضها الآخر لعدم ملاءمتها للمجتمع وطبيعته.

من هنا نرى أن دور التنشئة الاجتماعية والتربية يجب أن لا يقتصر على نقل الموروث الثقافي ونقده ومعالجته وتنقيته فحسب، وإنما يجب أن يمتد إلى مساعدة الفرد طفلاً كان أم راشداً على تمحيص هذه المتغيرات أو البدائل الثقافية ونقدها وبيان إيجابياتها وسلبياتها، ومساعدته على فهمها والتكيف معها.

وبالإضافة إلى التقسيم السابق للعناصر الثقافية، هناك تقسيمات أخرى في هذا المجال، فقد قسّم علماء الإنسان عناصر الثقافة إلى قسمين أساسيين، هما:

أ- **العناصر المادية:** ويقصد بها ما أنتجه الإنسان، ويمكن اختباره بالحواس.

ب- **العناصر غير المادية:** ويقصد بها العناصر التي تتضمن قواعد السلوك والأخلاق والقيم والعادات والتقاليد والأساليب الفنية التي تستعملها الجماعة.

ويصنفها آخرون في ثلاث فئات، هي:

1- **المكونات المادية** أو ما يطلق عليه القطاع المادي للثقافة (أدوات، وأثاث، وملابس، ومبان، ووسائل نقل... إلخ) .

2- **المكونات الاجتماعية** أو ما يطلق عليه القطاع الاجتماعي للثقافة، وأيضاً البناء الاجتماعي؛ إذ يشمل مفهوم المجتمع على جانبين أساسيين، وهما البناء الاجتماعي الذي تمثله العلاقات الاجتماعية المنظمة والثابتة نسبياً بين أفراد المجتمع، والجانب الثقافي الممثل في أسس تلك العلاقات والقواعد التي تقوم عليها.[19]

3- **المكونات الفكرية** أو ما يطلق عليه القطاع الفكري للثقافة (لغة، وفن، ودين، وعلم، وعادات وتقاليد... إلخ).

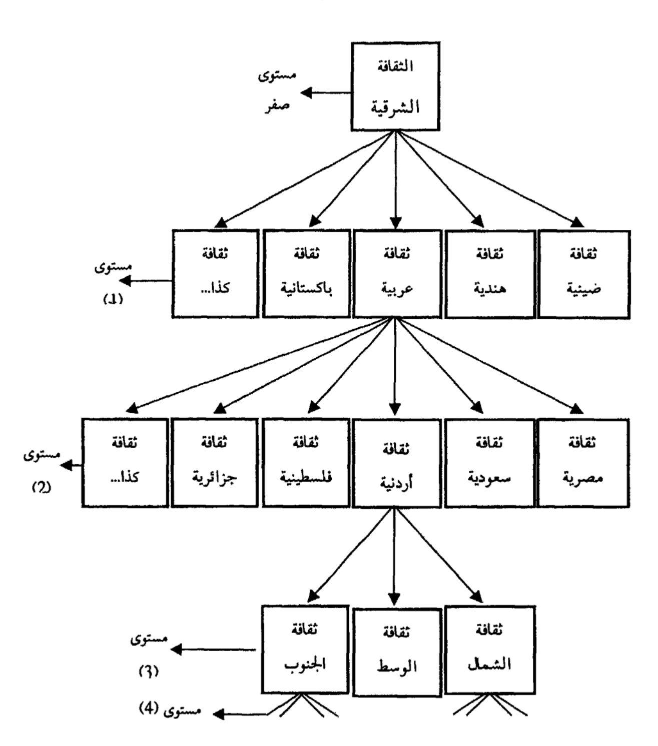
ونميل إلى الأخذ بالتقسيم الأول لعناصر الثقافة (العموميات والخصوصيات والمتغيرات) لأنه أكثر التقسيمات انتشاراً وشهرة.

مستويات الثقافة:[20]

يمكن النظر إلى الثقافة على أنها نظام كلّي ينقسم إلى أنظمة فرعية يطلق عليها المستوى الأول للثقافة، وتنقسم هذه الأنظمة الفرعية إلى أنظمة فرعية أخرى يطلق عليها المستوى الثاني للثقافة، وتنقسم هذه بدورها إلى أنظمة فرعية أخرى يطلق عليها المستوى الثالث للثقافة، وهكذا. وتستمر عملية انقسام النظام الكلي للثقافة إلى نظم فرعية (مستويات) صغيرة كلما أمكن ذلك. وبمعنى آخر فهناك ثقافة أمّ وثقافات متفرعة عنها. ولنأخذ على سبيل المثال الثقافة الشرقية التي هي جزء من الثقافة العالمية، إذ تنقسم إلى ثقافة صينية وثقافة هندية وثقافة باكستانية وثقافة عربية،... إلخ (المستوى الأول). وتنقسم كل ثقافة من هذه الثقافات إلى ثقافات فرعية أخرى (المستوى الثاني)، وينقسم المستوى الثاني إلى مستوى ثالث ورابع ... إلخ، وكلما أمكن ذلك. ولنأخذ الثقافة العربية على سبيل المثال التي هي ثقافة فرعية من الثقافة الشرقية، ويمكن النظر إليها أيضاً على أساس أنها ثقافة كلية إذا ما أخذت منفصلة عن الثقافات الشرقية الأخرى. وتنقسم الثقافة العربية إلى ثقافة أردنية وثقافة مصرية وثقافة فلسطينية وثقافة سورية وثقافة لبنانية وثقافة

جزائرية، ... إلخ. وإذا ما أخذنا الثقافة الأردنية مثلاً يمكن تقسيمها أيضاً إلى ثقافة الشمال وثقافة الوسط وثقافة الجنوب، أو إلى ثقافة إربد وثقافة جرش وثقافة البلقاء وثقافة الزرقاء وثقافة الكرك وثقافة معان وثقافة الطفيلة، ... إلخ. وعلى هذه الأساس يمكن تحديد ثقافات فرعية في كل مجتمع وفقاً لمتغيرات عديدة كالعمر أو المستوى التعليمي أو المهنة أو الانتماء الطبقي أو الديني أو غيرها. وبذلك تعد الثقافة الفرعية ثقافة قطاع متميز من المجتمع لها جزء ومستوى ما للمجتمع من خصائص بالإضافة إلى انفرادها بخصائص أخرى. (يوضح الشكل التالي المستويات التركيبية للثقافة).

شكل رقم (1)



الثقافة الشرقية
مستوى صفر
ثقافة ضينية
ثقافة هندية
ثقافة عربية
ثقافة باكستانية
ثقافة كذا...
مستوى (1)
ثقافة مصرية
ثقافة سعودية
ثقافة أردنية
ثقافة فلسطينية
ثقافة جزائرية
ثقافة كذا...
مستوى (2)
ثقافة الشمال
ثقافة الوسط
ثقافة الجنوب
مستوى (3)
مستوى (4)

ويمكن أيضاً تقسيم ثقافة المجتمع كنظام إلى نظم فرعية أخرى، وكما هو مبين في الشكل رقم (2).



شكل رقم (2)

ثقافة المجتمع — مستوى صفر

الجنس | نوع التعليم | العمر | المهنة | الانتماء الطبقي أو الديني — مستوى (1)

ثقافة الأطفال | ثقافة الشباب | ثقافة الكبار — مستوى (2)

مرحلة الرضاعة | مرحلة الطفولة المبكرة | مرحلة الطفولة المتوسطة | مرحلة الطفولة المتأخرة | .... إلخ

وقد قسم بعض العلماء الثقافة أيضاً بحسب طبيعة الحياة التي تعيشها جماعة معينة إلى مستويين هما: الثقافات البدائية البسيطة، والثقافات المتحضرة (المتمدنة، المتقدمة)، وقسمها بعضهم بحسب الطريقة التي تعيشها جماعة معينة، فمثلاً هناك مستوى ثقافي بدائي، ومستوى ثقافي رعوي، ومستوى ثقافي زراعي، ومستوى ثقافي صناعي، ومستوى ثقافي تكنولوجي،... إلخ، بينما قسمها آخرون بحسب طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فهناك الثقافة البدوية، والثقافة الريفية، وثقافة المدينة.

ثقافة الطفل وأهميتها[(21)]:

مما سبق يتبين لنا أن ثقافة الطفل هي إحدى الثقافات الفرعية المهمة في المجتمع، وهي ثقافة قطاع متميز منه، لها جزء ومستوى ما للمجتمع من خصائص بالإضافة إلى انفرادها بخصائص أخرى. فالطفل هو جزء مهم من المجتمع يكتسب عادات مجتمعة وتقاليده وأفكاره وقيمه ومعتقداته ولغته... إلخ، إلا أن له خصوصياته الثقافية التي ينفرد بها عن مجتمع الشباب أو الكبار.

وتنبع أهمية ثقافة الطفل من وظيفتها الأساسية في تحويل المولود الجديد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي. وتبدأ هذه العملية منذ لحظة الولادة وتستمر حتى الممات. إلاّ أن الثقافة بما هي تنشئة اجتماعية تحتل مكانة هامة خلال سنوات الطفولة وصولاً إلى سن الرشد. فخلال هذه السنوات الحاسمة تتم عملية الانتماء الاجتماعي بخصائصها وديناميتها الأساسية، كما تتشكل الهوية الذاتية التي يلعب المحيط الاجتماعي بمثيراته وأولوياته ووسائطه الدور الحاسم فيها. كما أن الثقافة لا يقتصر دورها على تكوين هوية الطفل، بل تتعداه إلى تكوين شخصيته بمجملها وتحدد سلوكاته وتوجهاته؛ وذلك من خلال تقنين عمليات النمو في مختلف أبعادها العاطفية والمعرفية والاجتماعية والسلوكية والجمالية وتوجيهها. وبالإضافة إلى ذلك، تقدم الثقافة للطفل خدمة التدامج الاجتماعي والثقافي، أي الانتماء واكتساب الهوية الثقافية وحق العضوية الاجتماعية والثقافية الفاعلة.

ومن المعلوم أن تثقيف الطفل ليست مجرد عملية ارتقاء فكري وتهذيب للحواس بل هي إعداد للمستقبل وصناعة له من خلال إعداد أجيال الغد. هذا

المستقبل رهن بعملية التنشئة، ومدى العناية التي تعطى لها، ونوع التوجهات الأساسية التي تتخذها. لذلك، يمكن القول بأن مدى تقدم المجتمع يرتبط بمدى أهمية النظرة إلى الطفولة والتعامل معها وإعدادها. من هنا تأتي تلك الأولوية التي تعطى لعملية التنشئة في المجتمعات الحديثة المتوجهة نحو المستقبل.

وتنبع ثقافة الطفل أيضاً من تعزيزها لهوية الطفل الوطنية، هذه المسألة التي تعطيها المجتمعات الأكثر استقراراً من الناحية الثقافية اهتماماً وعناية بالغتين في خضم الصراع العالمي على الهيمنة الثقافية على الكون وفي عصر تصعيد حدة التفاعل الثقافي (التثاقف) وانفتاح الحدود أو تجاوزها واستحالة التقوقع والانكفاء الثقافيين.

هذان **الصعيدان**: الهوية الوطنية وصناعة المستقبل تبينان لنا أهمية ثقافة الطفل بعامة والعالم العربي بخاصة، وطرحها على أسس علمية وتحديد خياراتها الكبرى بعناية فائقة. ذلك هو أحد السبل الكبرى للحفاظ على استمرارية الثقافة العربية ليس من خلال تقوقعها بل من خلال تجديدها وإغنائها وبث الدينامية في مقوماتها الأساسية. ويزداد إلحاح هذه القضية مع تصاعد حملات الغزو الثقافي للعالم العربي وعمليات التغريب التي تتخذ مسالك عديدة بعضها علني وبعضها خفي غير مباشر يفلت من المقاومة. ويكمن مصدر هذا الإلحاح في قابلية الطفولة والناشئة الكبيرة للتغير الثقافي والتأثر بالتيارات الجديدة والتجاوب السريع معها، وصولاً إلى تبنيها.

من هنا نتبين أن الطفولة لا يمكن أن تبقى في فراغ أو تعثر أو تضارب ثقافي؛ إذ يفتح ذلك السبيل أمام تسرب البدائل التي يقدمها الغزو الثقافي، وهي بدائل قد لا تخدم قطعاً أهداف الانتماء والهوية الوطنية والإعداد لصناعة المستقبل، بل ترمي في بعض جوانبها إلى زعزعة الروابط بالأصالة وتقطيع أوصال التاريخ وصولاً إلى الصهر الثقافي والاتباع.

وهكذا تكمن أهمية ثقافة الأطفال في الدفاع عن الكيان من ناحية وفي صناعة المصير من ناحية ثانية، مما يجعل الجهود مبررة في هذا المضمار، ويجعل كل تراخ أو تسيّب استسلاماً للثقافات الغازية وذوباناً فيها، وتبديداً للكيان والمصير.

التثقيف ومؤسساته:[22]

من المعلوم أن لكل مجتمع ثقافته الخاصة، وأنه يؤكّد على ضرورة تكيف أفراده مع هذه الثقافة، وأن هناك قاسم مشترك من المعتقدات والسلوكات يجب أن تتوافر في الفرد كي ينتمي لثقافة ما، والتي بدونها يصعب عليه التكيف مع مجتمعه والاندماج فيه، وبالتالي يعدّ شاذاً عنه ويعيش فيه حالة من الاغتراب الاجتماعي، إذ عن طريق اكتساب الفرد وتعلمه ثقافة مجتمعه وقيمه ونظمه، يصبح كائناً اجتماعياً.

ومن المعلوم أيضاً أن الفرد يبدأ بالتأثر بثقافة مجتمعه منذ الولادة، وأن هناك مؤسسات ثقافية كالأسرة والمدرسة، ومؤسسات أخرى مساندة مثل النوادي، ودور العبادة، والمؤسسات الإعلامية مثل الإذاعة والتلفاز والصحافة والمسرح والسينما والمكتبات... إلخ والتي يمكن أن تلعب دوراً بارزاً في حياة الأفراد وتثقيفهم من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، وعمليات التربية والتعليم والتدريب المختلفة. فالطفل في بداية حياته يكون عضواً بيولوجياً على نحو تام، وأنه خلال مراحل حياته ونموّه التدريجي يكتسب ثقافته ممن حوله، ومن المؤسسات الثقافية على اختلافها، ويبدأ في الابتعاد شيئاً فشيئاً عن سلوكاته البيولوجية والاقتراب من أنماط السلوك الثقافي، وبمعنى آخر يبدأ الطفل الخروج من حالة البيولوجي إلى الحالة الاجتماعية. ومن هنا نرى أن عملية التثقيف عملية مكتسبة، ولا دخل للوراثة فيها بأي شكل من الأشكال، كما أنها عملية مستمرة في حياة الفرد، وهي عملية طويلة الأمد وتحتاج إلى جهود كبيرة وإلى زمن طويل وتدريب وتعليم مناسبين.

وتعدّ عملية التثقيف مهمة لأنها تمكن الفرد من التحكم في مجموعة كبيرة من السلوكات والأفكار والعادات والتقاليد والقيم، ... إلخ. والتي لها علاقة وطيدة بهويته الشخصية، وطرق اتصاله وتفاعله مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية معهم داخل الثقافة الواحدة. ولا مندوحة عن التنويه هنا أن وحدة الثقافة لا تعني إطلاقاً تشابه جميع الأفراد في تعلم ثقافتهم، أو أن هناك اختلافاً بينهم في هذا المجال. إلاّ أن هناك حدّاً أدنى من القواسم الثقافية المشتركة بين الأفراد تساعدهم على التواؤم مع مجتمعهم وثقافته على نحو عام.

وتعلب **الأسرة** دوراً بارزاً في تثقيف الطفل؛ إذ تعدّ المؤسسة الثقافية الأولى له، على الرغم من تدخل العديد من المؤسسات الأخرى لمشاركتها هذا الدور في الوقت الحاضر. ومن المعلوم أن للمناخ الثقافي الفني للأسرة دوره الكبير في غرس بذور الهوية الثقافية المبدعة والمستقبلية للطفل. ولا يقتصر دور الأسرة على نقل الميراث الثقافي (العادات والتقاليد، والقيم، والدين، واللغة، والأخلاق، ... إلخ) إلى الطفل فحسب، وإنما تنقل إليه أيضاً التوجهات الاجتماعية والدينية والسياسية والخيارات الثقافية والوطنية التي تتبناها وترضاها لأبنائها.

وتعلب المدرسة بخاصة والمؤسسات التعليمية دوراً أساسياً في تثقيف الطفل وبناء ثقافته وتنميتها وتوجيهها، وهي بالتأكيد لا تلغي دور الأسرة في هذا المجال، وإنما تسعى جاهدة لتأكيده وتأكيد أهميته. ويمكن بيان دور المدرسة والمؤسسات التعليمية في العملية التثقيفية للطفل من خلال قيامها بما يلي:[23]

1- تدعيم دور الأسرة في مجال غرس العادات والتقاليد والقيم والأخلاق الحميدة لدى الطفل، وتوجيهه في هذه المجالات، مما يمكنه من الاندماج الإيجابي مع زملائه في المدرسة بخاصة والمجتمع المدرسي بعامة والتفاعل معها.

2- إكمال دور الأسرة في تدعيم مفاهيم المكانة الثقافية والاجتماعية والدور المرتبط بهما، والسلطة ونماذجها، والنظرة الإيجابية نحو الذات والكون والعلاقات وسلم القيم، وجميعها جوانب ثقافية مهمة في حياة الطفل.

3- المحافظة على تماسك توجهات الأفراد الثقافية بحيث تتواءم مع الثقافة العامة لمجتمعهم ولا تخرج عنها.

4- المحافظة على قاسم مشترك للمعتقدات والسلوك والقيم متطلباً لبقاء الفرد منتمياً إلى ثقافة معينة.

5- حماية الأفراد من الإمعان في النزعة الفردية، بحيث لا يشعر الأفراد بالاغتراب في مجتمعهم.

6- تنظيم عملية تبادل التأثير والتأثر بين الأفراد والثقافة التي ينتمون إليها.

والتثقيف يعطي المتعلّم فرصة المساهمة في تعليم نفسه وتطويرها، وفرصة الإفادة من مصادر المعلومات الحديثة المختلفة لمعرفة المستجدات الحديثة للعمل على التكيف معها، وفرصة مناقشة الأمور والمسائل المختلفة التي تهمه بخاصة وتهمّ المجتمع بعامة، ولا تنطوي عملية التثقيف على نقل المحتوى الثقافي إلى المتعلّم فقط، وإنما تتطلب من جانبه ذكاءً واستعداداً وقدرات وميولاً ورغبات خاصة في التثقيف، كما تتطلب منه القيام بعمليات الملاحظة والتنقيب والتجريب والقياس والاستدلال العقلي.

السلوك الثقافي:(24)

للثقافة دور بارز في مساعدة الفرد على التنبؤ بالسلوك الإنساني، إذ إن معرفتنا بثقافة مجتمع ما، تسهل علينا معرفة ما يمكن أن يصدره أفراد ذلك المجتمع من سلوكات لدى احتكاكهم مع غيرهم من الأفراد، أو تفاعلهم، أو بناء علاقات اجتماعية معهم، سواء كان ذلك ضمن إطار المجتمع الواحد أو خارجه.

ومن المعلوم أن السلوك الثقافي لا ينتقل بالوراثة، وإنما يكتسب من خلال الأسرة والرفاق والمدرسة والمجتمع على نحو عام. وتقع على المجتمع هنا مسؤولية تقديم قاعدته الثقافية لأفراده بطريقة منظمة ومفهومة ومتكاملة، فلكل مجتمع تراثه الثقافي الذي تراكم عبر تاريخه الطويل وتفاعلاته مع المجتمعات الأخرى، ويكتسب الفرد من خلال تعايشه مع هذا التراث أدواره المختلفة (ثقافية، اجتماعية) باختلاف مراحل العمر، وباختلاف جنسه وطبقته الاجتماعية وطبيعة العمل الذي يمارسه. ويكوّن عادات وقيماً موجهة لسلوكه، ويجد نفسه منتمياً لمؤسسات اجتماعية تشعره بمكانته في مجتمعه، وتعطي لحياته معنى جديداً بالنسبة لعلاقته بالآخرين. وبمعنى آخر، إن لكل فرد مركز معين في الثقافة، ومرتبة ترتكز على هذا المركز، وغالباً ما تكون قائمة على العمر أو الجنس أو الوظيفة أو المهنة أو الطبقة الاجتماعية، ... إلخ، ويتأثر السلوك الثقافي للفرد بمركز الفرد ورتبته الثقافية والاجتماعية، ومدى وعيه ونضجه الثقافي، ومدى إشباعه لحاجاته المختلفة وخاصة الثقافية منها، ومدى توافر المعايير التي يميز في ضوئها بين ما هو مناسب أو غير

مناسب من السلوك، ومدى انفتاحه على الثقافات الأخرى، ومدى التناقض في المجتمع؛ إذ يؤدي هذا التناقض إلى تشويش السلوك الثقافي وتخبطه.[25]

ويحتاج الأطفال إلى تعلّم سلوكيات ثقافية تختلف عنها لدى الكبار، ويكون الكبار في غالبية الأحيان هم المعطون للسلوك الثقافي للأطفال.

التغير الثقافي:

مقدمة:

من يتفحص الحياة ونواميسها ومظاهرها المختلفة، يجد أن قوامها يستند إلى التغير، لا الثبات. ويأخذ التغير عادة أشكالاً مختلفة منها الحركة، والتطور، والنمو، والتقدم، والتمدد والانكماش، والتجديد، والولادة والموت، وغير ذلك من صور التغير. ويتصف التغير بالنسبية، فهو يختلف من مجتمع إلى آخر، ومن قطاع إلى آخر داخل المجتمع نفسه.

ويقصد بالتغير ذلك التحوّل الذي يطرأ على النظم داخل المجتمع (مثال: النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، ... إلخ) من حيث بنيتها ووظائفها بدون إصدار أي أحكام قيمية على هذه التحولات. ويعني هذا أن التغير لا يؤدي بالضرورة إلى حركة صاعدة من التطوّر أو التقدم أو إلى حركة هابطة من التقهقر أو التخلف.[26] كما أنه لا يعني نتاجاً إيجابياً في كافة نواحي الحياة المجتمعية، بل قد يحتوي على جوانب إيجابية وأخرى سلبية.[27]

إن التغير مبدأ لا يستغني عنه في تطوير أبعاد الحياة في المجتمع الإنساني، ولا بدّ للمجتمعات الإنسانية من الاستجابة إلى مبدأ التغير، والأخذ به، حتى تبقى مجتمعات قادرة على حماية نفسها من التفكك والضياع والتخلف الذي قد يصيبها بسبب الانغلاق أمام رياح التغيير؛ لأن الثبات في المجتمعات الإنسانية يسبب لها الجمود ومن ثم التلاشي، وأن انفتاحها على رياح التغيير يسبب لها البقاء والاستمرارية والنمو والتقدم والازدهار.[28] فبالتغير تستطيع التكيف مع واقعها، ويتحقق لها التوازن والاستقرار في أبنيتها ونشاطاتها، وتتمكن الجماعات من مواجهة متطلبات أفرادها وحاجاتهم المتجددة.

التغير الثقافي:

لقد حمل العصر الحاضر معه كثيراً من التغيرات والتطوّرات وبخاصة التكنولوجية منها، والتي أثرت على المجتمع على نحو كبير، وأحدثت تغييرات واضحة فيه وفي ثقافته. ويمكن القول إنه لا يوجد مجتمع أو ثقافة بدون تغيير، فالتغيير ظاهرة طبيعية تخضع لها جميع مظاهر الوجود ، وبعض هذا التغيير يكون نتيجة عوامل من داخل المجتمع نفسه، كحدوث ثورات اجتماعية أو سياسية، أو ظهور قادة أو مصلحين لديهم قوة التغيير، وغيرها، ويكون بعضه الآخر نتيجة عوامل خارجية تأتي عن طريق البيئة ذاتها،[29] والمخترعات والتكنولوجيا الحديثة،[30] والانتشار الثقافي من خلال اتصال المجتمع وتفاعله مع غيره من المجتمعات.

وتضم الثقافة العديد من العناصر، ويعدّ أي تغير يطرأ على أي عنصر من مكوناتها المادية أو الفكرية أو الاجتماعية تغيراً ثقافياً. وعليه فإن التغير الثقافي يعني "أي تغير يمكن أن يؤثر في مضمون أو بناء ثقافة معينة".[31] ويعرّف أيضاً بأنه "التحوّل الذي يتناول كل التغيرات التي تحدث في أي فرع من فروع الثقافة... كما يشمل صور وقوانين التغير الاجتماعي نفسه".[32] وتعرف الطريقة التي يتم بها التغير الثقافي باسم **العملية الثقافية**.

وغالباً ما يبدأ التغير الثقافي في الجانب المادي للثقافة، أما الجانب المعنوي (غير المادي) فيدوم لفترات أطول، ويظل الأفراد في حالة من التمسك به، والحنين إليه لارتباطه بجذورهم. إن هذه التغيرات المجتمعية والثقافية المتلاحقة تفرض على الفرد سرعة التكيف معها والذي لن يتم إلاّ إذا كان الفرد مسلحاً بنوع من التفكير والمعرفة يساعده على ذلك.[33] وبهذا فإن أي تغير ثقافي يستوجب تعبئة بشرية وتغييراً في الأفراد ليصحبوا أهلاً للتحوّل.[34]

ويشمل التغير الثقافي ثلاث عمليات أساسية، هي:[35]

1- عملية التأهيل: وتعني اختراع أو اكتشاف عناصر جديدة في الثقافة.

2- عملية الانتشار: وتعني استعارة عناصر جديدة من ثقافات أخرى.

3- عملية إعادة التفسير: وتعني تهيئة عنصر قائم لمواجهة الظروف الجديدة.

التغير الاجتماعي والتغير الثقافي:

يعني التغير الاختلاف ما بين الحالة الجديدة والحالة القديمة، أو اختلاف الشيء عما كان عليه خلال فترة محددة من الزمن،[36] وحينما تضاف كلمة اجتماعي، فهي تعني ما يتعلق بعناصر المجتمع الإنساني نفسه من حيث بنيته، ومؤسساته (الأسرة والمدرسة، ودور العبادة، ومؤسسات الإعلام، وغيرها)، وأنماط السلوك فيه، ووظائفه، وقيمه وأهدافه، والعلاقات القائمة بين أفراده، وحدوده الجغرافية والسياسية وثقافته، وغير ذلك من مكونات المجتمع الإنساني التي قد يعتريها التغير. وقد يحصل التغير أيضاً على حياة الناس، فيبدل نظرتهم إلى الأمور، أو في الأدوات التي يستعملونها لإنجاز أعمالهم، أو في الطرق التي يسلكونها لمعالجة مشكلاتهم، أو في أدوارهم أو مراكزهم الاجتماعية.... إلخ.[37] وجدير بالذكر أن هذا التغير قد يكون إيجابياً أي تقدماً، وقد يكون سلبياً أي تخلفاً، أي إنه لا يوجد اتجاه محدد للتغير [38] كما ذكر سابقاً.

وهناك فرق بين التغير الثقافي والتغير الاجتماعي؛ إذ يعني الأخير "التحوّل الذي يقع في التنظيم الاجتماعي، سواء في تركيبه وبنيانه، أو في وظائفه"[39]، وبما أن النظام الاجتماعي يعدّ عنصراً من عناصر الثقافة، لذا فإن التغير الاجتماعي يكون جزءاً من التغير الثقافي أو جانباً منه فحسب، لأن التغير الثقافي يشمل التغير الذي قد يحصل في النظام الاجتماعي، وفي الفنون، والعلوم، والفلسفة، وغيرها من العناصر.[40]

العوامل المؤثرة في التغير الثقافي:[41]

يرتبط حدوث التغير الثقافي بعدد من العوامل والمتغيرات من أهمها::

1- **ديناميات الأجيال:** ونعني بها حركية ونشاط الجماعات العمرية المختلفة بعامة والأجيال المحدثة بخاصة التي تقوم بدعم وابتكار أساليب حياة جديدة، أو طرق جديدة، أو وسائل جديدة، تختلف عن نظائرها في الثقافة السائدة، نتيجة تعليمهم أو اتصالهم بثقافات أخرى أكثر تقدماً.

2- **التعليم:** يعدّ التعليم من العوامل التي تعجل بإحداث التغير الثقافي، وذلك بما تتضمنه العملية التعليمية من إكساب الفرد معلومات وخبرات وتجارب ومهارات، وتعمل على تنمية قدراته الإبداعية وملكاته الذهنية، وتنمية أساليب التفكير العلمي وطرق حل المشكلات لديه، وتنمية قدرته على التكيف مع الظروف المتغيرة، وتطوير قدرته على النقد والتمحيص والتمييز، وبالتالي فهم التغير الثقافي الحاصل، والتخلص من السمات والعناصر الثقافية التي تعرقل التقدم، ودعم تلك التي تحفز النهوض والازدهار.

3- **التكنولوجيا:** تلعب التكنولوجيا وبخاصة الحواسيب وشبكة الإنترنت دوراً مهماً في إحداث التغير الثقافي بما تسهم به من وسائل تيسير الاتصال بين الأفراد والمجتمعات على حدّ سواء. فقد ساعدت هذه التكنولوجيا على القضاء على ظاهرة العزلة الثقافية، وأصبح العالم بفضلها قرية صغيرة.

4- **وسائل الإعلام:** تلعب وسائل الإعلام (صحف، راديو، تلفاز، وغيرها) بما تقدمه من معلومات وخبرات وتجارب دوراً بارزاً في إحداث التغير الثقافي في المجتمعات على اختلافها، حتى ذهب بعضهم إلى القول بأن التغير الثقافي ما هو إلا ثمرة من ثمرات وسائل الإعلام.

5- **الانتشار الثقافي:** ويتم من خلال اتصال المجتمع وتفاعله مع غيره من المجتمعات وانفتاحه على الثقافات الأخرى. ويعد الانتشار الثقافي المسؤول عن تقديم الأنماط الثقافية الجديدة. وتعلب هجرة الأفراد والسكان والتزاوج ووسائل الإعلام والاتصال والتبادل الاقتصادي والتجاري، وغيرها دوراً بارزاً في انتقال الثقافة من فرد إلى فرد أخر ومن مجتمع إلى مجتمع آخر، وبذلك يحدث التأثر والتأثير الثقافيين.

معوقات التغير الثقافي:

يلاقي التغير الثقافي نوعين من القوى في المجتمع: قوى تعزز حدوثه، وقوى تقاومه وتعرقله وتحاول الحدّ من فاعليته. ومن أبرز معوقات التغير الثقافي نذكر ما يلي:[42]

1- **عدم استعداد الأفراد بقبول التغير الثقافي**، ويكون ذلك للأسباب التالية:

أ- اعتقادهم بالتأثير السلبي للتغير عليهم من حيث تهديد . لأهدافهم الذاتية أو الجماعية أو لمصالحهم.

ب- عدم رغبة بعض الأفراد التنازل أو استبدال الصيغ الحياتية المألوفة لديهم بصيغ أخرى جديدة غير مألوفة أو لم تتم تجربتها، وهذا ما يدعوهم لمقاومة التغيرات الثقافية بقوّة وعنف، ولذا فإن عملية المقاومة تعدّ في ضوء ذلك بمثابة أنماط سلوكية طبيعية إزاء المظاهر الثقافية التي لم يألفوها بعد.

جـ- النتائج غير المتوقعة للتجديد؛ إذ غالباً ما يعتقد الأفراد بأن التغير الثقافي ينطوي على مستجدات فكرية أو مادية غير مؤكدة النتائج بالنسبة لهم، لذلك يميلون للإبقاء على ما هو كائن أو قائم.

2- **انخفاض المستوى الثقافي ودرجة الوعي الفكري للمجتمع**؛ إذ من المعلوم أن ارتفاع المستوى الثقافي للأفراد وحالات الوعي الفكري العالي لديهم من شأنه أن يقود إلى قبولهم بالتغيرات الثقافية، والعكس صحيح. فالمجتمعات التي تولي أهمية كبرى لقيم الابتكار والتغير مثلاً، تميل إلى الأخذ بالجديد وترى فيه مبرراً كافياً لفحصه وتطبيقه بعكس المجتمعات التي لا تولي هذه القيم أهمية تذكر.

3- **تضارب السمات الثقافية**؛ إذ إنه من المعلوم أن هناك عناصر ثقافية يسود بينها الانسجام المنطقي، في حين توجد أخرى تنطوي على تضارب بين بعضها بعضاً، ويؤدي هذا التضارب وعدم الاتساق إلى الحيلولة دون حدوث التغير الثقافي. ففي المجتمعات التقليدية إذا مرض شخص ذو مركز اجتماعي كبير، وكان مستقيماً، قيل بأن المرض ابتلاء من الله، وأن الابتلاء لا يكون إلاّ للصالحين، وإذا مرض شخص مشاكس ذو مكانة اجتماعية متدنية، قيل أن مرضه عقاب من الله، وهنا يلاحظ التضارب في تفسير المرض نفسه في المجتمع نفسه.

4- **المعتقدات الشعبية**؛ إذ تعيق المعتقدات العميقة الجذور لدى أفراد المجتمع حدوث التغير الثقافي؛ ففي زامبيا مثلاً فإن الاعتقاد بأن تناول المرأة للبيض يقلل من خصوبتها، حال دون حدوث تغيير يذكر في التعليم الصحي والغذائي.

5- **العزلة الثقافية**، ونعني بها مدى انطواء ثقافة المجتمع على نفسها.[43]

6- **التخلف الثقافي**:[44] إذ عندما يصيب التغير المجتمع، فإن عناصره المختلفة تتغير بنسب متفاوتة. والعناصر التي يصيبها التغير بنسبة أقل من العناصر الأخرى توصف بأن لديها تخلفاً ثقافياً. فمثلاً حين قامت المصانع، مضت فترة قبل أن تظهر قوانين العمل والعمال وتحديدها لساعات العمل أو تقرير التعويض عن الإصابات أو تأكيدها على السلامة المهنية، وذهبت ضحايا كثيرة في فترة التخلف الثقافي بين قيام المصنع ووجود التشريعات والتنظيمات المنظمة للعمل.[45]

الثقافة والشخصية الإنسانية:[46]

تتخطى الثقافة حياة الأفراد والأجيال لتبقى وتستمر، ولكنها مع ذلك لا بدّ أن تعتمد على أشخاص إنسانيين يحملونها، فدراسة الفرد الإنساني والشخصية الإنسانية التي تحمل ثقافة معنية وطرق اكتسابها لها أساسية في فهم الثقافة. ولقد ذكر سابقاً بأن التنشئة الاجتماعية أو عملية التطبيع الاجتماعي، هي عملية الانتقال بالفرد البشري من الطور البيولوجي إلى الطور الاجتماعي ، أي أن هدف التنشئة الاجتماعية (التطبيع الاجتماعي) تكوين شخصية إنسانية ذات طابع معين عام وخاص.

ومن المعلوم أن لكل فرد شخصية خاصة به، ولكن لا يعني هذا التفرد في الشخصية أن الفرد ينفصل عن بقية المجتمع الذي يعيش فيه، وينتج عن ذلك أن هناك مظاهر عديدة للشخصية تكون مشتركة بين الفرد والآخرين في مجتمع معين، وهناك أيضاً مظاهر معينة في الشخصية مشتركة بين الأفراد الإنسانيين عامة. ومع ذلك تبقى الحقيقة الأساسية وهي أن مجموع الشخصية في تنظيمها تختلف بين شخص وآخر. فالشخصية الإنسانية هي نتاج العلاقة الديناميكية بين الفرد وبيئته ، يتم اكتسابها.

إن الثقافة هي التي تعطي معنى للعالم المحيط بالفرد، وهذا المعنى يدخل في تكوين الشخصية، والجماعة هي التي تحمل الثقافة للفرد أي أن الثقافة والجماعة والشخصية ثلاثة مكوّنات لكل واحد.

الثقافة ونمط الشخصية السائد:[47]

نعلم مما تقدم أن الثقافات المختلفة تؤدي إلى أن يكتسب أفرادها أنواعاً مختلفة من السلوك فكل ثقافة تتخذ أنماطاً معينة كمعايير اجتماعية لها، وتوجه سلوك أفرادها نحو هذه المعايير باللجوء إلى الثواب والعقاب.

وتتخذ الشخصية الإنسانية المرنة الشكل الذي تطبعها به المؤثرات الثقافية، وهذا لا يعني أن الفرد مستقبل سلبي للمؤثرات الثقافية، بل إنه مؤثر في الثقافة أيضاً. ومن المعلوم أن الأفراد يختلفون في أمزجتهم، وفي قدراتهم العقلية، وفي ميزاتهم الجسمية، وهذه ولا شك تؤثر في طريقة استقبال الفرد للأنماط الثقافية وفي طريقة تنظيمها في شخصيته، كما تختلف ضغوط الجماعة التي تفسر الثقافة للفرد اختلافاً كبيراً.

وحيث إن الثقافة تقدم أنماطاً عامة تؤثر في جميع أنواع السلوك التي يكتسبها جميع أفراد مجتمع معين، فإن اهتمامنا هنا يتركز على هذه الأنماط العامة والتي تؤدي إلى تكوين شخصياتهم، بحيث نستطيع تمييزهم عن غيرهم من أفراد المجتمعات الأخرى. وتسمى هذه الأنماط بمحددات الشخصية الناتجة عن الجماعة المشار إليها سابقاً، وهذه العناصر وغيرها التي تكون الشخصية يتضمنها تشكيل يسمى نمط الشخصية السائد لمجتمع معين. وهذا النمط يختلف قليلاً أو كثيراً بين مجتمع وآخر. فنمط الشخصية السائد في ألمانيا غيره في روسيا وغيره في البلاد العربية. وحتى داخل المجتمع الواحد يختلف نمط الشخصية السائد بين جماعة وأخرى على أساس الطبقة أو الدين أو المستوى الاقتصادي. ويظهر نمط الشخصية السائد بوضوح في المجتمعات الصغيرة المنعزلة ذات الثقافات التي لم ينتشر فيها التعليم إلى حد كبير.

وأخيراً يجب أن نشير إلى أن **الثقافة تؤثر في الشخصية الإنسانية على مستويات عدة**، هذه المستويات يمكن أن نلخصها بناء على ما ذكرناه فيما يأتي:[48]

أولاً - المحتوى: مجموعة الأنماط السلوكية الواقعية التي ينقلها الجيل السابق إلى الجيل اللاحق وهي أكثر الطرق وضوحاً من حيث تأثير الثقافة في الشخصية.

ثانياً - التفسير: فالأفراد الذين يقومون بنقل الثقافة إلى الطفل يحددون الطرق التي يفسر بها سلوكه وسلوك الآخرين، فإذا ما تعلم عن طريق العقاب اتخذت اتجاهاته

شكلاً معيناً، وإذا ما تعلم عن طريق أنـواع الثـواب المختلفـة فـإن اتجاهاتـه تـأخذ شكلاً آخر.

ثالثاً - التنظيم، وعلى مستوى أساسي آخر تحـدد الثقافـة طريقـة تنظيـم السـلوك المكتسب والشكل الذي يأخذه في عقل الطفل.

ويتأثر نمط الشخصية السائد في مجتمع من المجتمعات بمجموعة مـن **العوامـل** المختلفة التي تشكله، ومن أبرز هذه العوامل **الخبرات** التي يتلقاها الفرد في طفولتـه والتي تكسبه شخصية متميزة، واختلاف الخبرات في مرحلة الطفولة بين مجتمع وآخر يؤدي إلى شخصيات متباينة، وهذا راجع إلى اختـلاف التربيـة بـاختلاف المجتمعـات، وإلى الطرق التي تحددها الثقافة في تربية الأطفال، وإلى نوع شخصيات الكبار الذيـن يسيطرون على هؤلاء الأطفـال، ومـن هـذه العوامـل أيضـاً اكتسـاب الفـرد **للأطـر المرجعية للجماعة** التي يعيش بين أفرادها؛ إذ عن طريق هذه الأطر يحدد الطريقة التي يدرك بها شيئاً من الأشياء في ثقافة معينة، كمـا يدركـه الأفـراد الآخـرون في المجتمـع، وبذلك تتشابه شخصيته مع شخصيات الآخرين.

الثقافة والشخصية السوية:

الشخصية هي نتاج ثقافي تنجم عن تفاعل العوامـل البيولوجيـة للفـرد مـع البيئة الاجتماعية ومكوناتها الثقافية، والثقافة المتكاملـة البسـيطة تنتـج شـخصيات متكاملـة بسـيطة، والثقافـات المعقـدة تؤثـر ولا شـك في المشـكلات الـتي تنتـاب الشخصية وتجعل عملية التكيف أكثر صعوبة. والشخصية السوية هـي الشـخصية التي تستطيع التكيف مع الثقافة التي تعيش فيها، وعلى هذا فالشخصية السوية إذن هي درجة من الاتساق مع أنماط الجماعة ومعاييرها.[49]

والشخصية السوية تختلف من ثقافة إلى ثقافة أخرى، نظراً لاختـلاف الأنمـاط السلوكية والمراكز والأدوار التي تقدمها كل ثقافة إلى الأفـراد الذيـن يعيشـون فيـها، وبذلك يتحدد المستوى السوي والمستوى المنحرف للسلوك مـا بـين ثقافـة وأخـرى. وحتى داخل الثقافـة الواحـدة فإنـه يختلـف مـن وقـت لآخـر. وإدراك الآخريـن لـه واتجاهاته نحو ذاته تتفق مع اتجاهات الآخرين نحوه. والشخص العادي إذن هـو الـذي يحتفظ بعلاقة وثيقة دائمة مع الآخرين، ومما يسهل هذا الاتصـل ويعمقـه اسـتعمل

الرموز ذات المعنى أي لغة الثقافة التي يعيش فيها، والتي لا يكون لها معنى إلا بالنسبة للجماعة التي تستعملها.

والخلاصة، إن الشخصية الإنسانية يمكن اعتبارها سوية أو منحرفة على أساس مطابقتها لمعايير ثقافية معينة في وقت معين، واختلاف الثقافات فيما بينها يجعل من الصعب وجود نمط للشخصية يكون سوياً بالنسبة لجميع المجتمعات في جميع الأزمنة.[50]

مصطلحات ثقافية:

• التباين الثقافي:

تختلف الثقافات وتتنوع باختلاف الأمم والمجتمعات والجماعات الدينية والوطنية والقومية والعرقية، إذ إن لهذه جميعاً طرقاً مختلفة للتفكير، وطابعاً خاصاً للحياة، وتستخدم رموزاً متباينة إلى حدّ ما للتعبير عن الأشياء والأمور والممارسات المختلفة، ونظماً متمايزة من القيم والعادات والتقاليد والمعتقدات. فالثقافة العربية مثلاً تختلف عن الثقافة البريطانية وعن الثقافة الفرنسية والأمريكية، وغيرها.[51]

ويظهر التباين الثقافي أيضاً داخل المجتمع الواحد؛ إذ يتطلب التضامن والتماسك الاجتماعي، وإمكانية الاتصال والتفاعل بين الجماعات والتجمعات وجود حدّ أدنى من ثقافة مشتركة للجميع، ويطلق على هذا "المحور المركزي للثقافة"، ولكن تباين البناء الاجتماعي يفرز تبايناً ثقافياً داخل المجتمع الواحد، ولا يعني هذا التباين وجود ثقافات مستقلة ومختلفة كلياً عن باقي الجماعات، وإنما يعني اشتراك هذه الجماعات في الأسس الثقافية المحورية، واختلافها في بعض الخصائص الفرعية، وهو ما يطلق عليه **بالثقافة الفرعية**.[52]

• الثقافة المضادة:[53]

يرتبط مفهوم الثقافة المضادة بالمعنى العام للثقافة الفرعية، لكنه يختلف عنه بأنه قصدي قائم على رفض الثقافة القائمة أو جزء منها، سواء من حيث الأهداف أو الوسائل أو كلاهما، أو إنه يمثل خروجاً عما هو مقبول اجتماعياً. مثل هذا الأخير ثقافات الجماعات الإجرامية أو متعاطي المخدرات. وتعرف الثقافة المضادة بأنها "موقف صراعي مع قيم المجتمع".

وجدير بالذكر أن هذه الثقافة يمكن أن تظهر على أسس التناقض الديني أو السياسي أو الجنسي أو غير ذلك، فالثقافة المضادة تشير إلى ثقافة مجموعة فرعية في وضع مضاد لثقافة المجتمع كما تمثلها الأعراف أو القانون في مرحلة زمنية معينة.

وقد تكون الثقافة المضادة سبباً في إحداث التغيرات الاجتماعية والثقافية؛ إذ قد تجبر المجتمع على إعادة النظر فيما هو قائم وإعادة تقييمه وتعديله أو تغييره.

- **التحدي الثقافي**[54]:

يفترض التحدي وجود طرفين يحاول أحدهما إلغاء وجود الطرف الآخر وهويته الاجتماعية والثقافية، لأن جوهر التحدي هو النفي. وما دام الأمر كذلك، فالتحدي الثقافي يضع الأنا الاجتماعية، ومضمونها الثقافي أو الأنا الثقافية في مواجهة أنا الآخر الاجتماعية والثقافية.

ومواقف التحدي الثقافي كثيرة منها الحروب سواء أكانت حروباً دينية أم قومية أم اقتصادية أم استيطانية.

ولما كانت المجتمعات تتنافس فإن التحدي المباشر يكون في مجال الثقافة، وقد تستعمل المجتمعات المعتدية، أو ذات الثقافة السائدة الجانب المادي من ثقافتها مثل أدوات الحرب، وتوظف اقتصادها، ووسائل إعلامها لإخضاع أصحاب الثقافات الأخرى، وبذلك تفسح مجالاً للجوانب المعنوية لثقافاتها السائدة.

- **الصدمة الثقافية**[55]:

يدل مصطلح الصدمة الثقافية على أثر الانتقال المفاجئ لثقافة أخرى أو حتى وضعاً ثقافياً جديداً، يفقد الإنسان في هذه الحالة ما كان مألوفاً أو متوقعاً، ويواجه موقفاً جديداً غريباً محيّراً، ليست لديه المعرفة أو الخبرة في كيفية التعامل معه. ومثال ذلك المهاجرون إلى ثقافات غريبة، حيث يمر الفرد خلال هذه التجربة بمراحل تمتد من الشعور بالأزمة إلى التكيف أخيراً مع الوضع الجديد، مع العلم أن بعضهم قد لا ينجح في التكيف مع الأوضاع الجديدة. إن معرفة الشخص سلفاً بالصدمة الثقافية المتوقعة، نتيجة الانتقال، تساعد في سرعة تكيفه مع الأوضاع الجديدة.

المراجـع

1- فهمي سليم الغزوي، وآخرون. المدخل إلى علم الاجتماع. عمـان: دار الشـروق، 1992، ص 176 .

2- جامعة القدس المفتوحة. التربية والمجتمع والتنمية. عمان: الجامعة، 1993، ص 102.

3- أحمد علي الحاج محمد. أصول التربية. عمان: دار المناهج، 2001، ص 266.

4- عمر أحمد همشري. مدخل إلى التربية. عمان: دار صفاء، 2001، ص 159.

5- صالح محمد علي أبـو جـادو. سـيكولوجية التنشـئة الاجتماعيـة. ط2. عمـان: دار المسيرة، 2000، ص 117.

6- إبراهيم عثمان. مقدمة في علم الاجتماع. عمان: دار الشروق، 1999، ص 153.

7- إبراهيم صقر أبـو عمشـة. الثقافـة والتغـير الاجتمـاعي. بـيروت: دار النهضـة العربية، 1981، ص 1.

8- هادي نعمان الهيتي. ثقافة الأطفال. الكويـت: المجلـس الوطـني للثقافـة والفنـون والآداب، 1988، ص 23.

9- عبـد الله الرشـدان ونعيـم جعنيـني. المدخـل إلى التربيـة والتعليـم. عمـان: دار الشروق، 1999، ص 194.

10- المرجع السابق نفسه، ص 194.

11- محمد عاطف غيث (محرر). قاموس علم الاجتماع / أعدّ المادة العلمية محمـد علـي محمد (وآخرون). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص 110-112.

12- شبل بدران وفاروق محفوظ. أسس التربيـة. الإسـكندرية: دار المعرفـة الجامعيـة، 1998، ص 95.

13- أحمد الطبيب. أصول التربية. الإسكندرية: المكتـب الجـامعي الحديـث، (-19)، ص 119-123، وأيضاً سامي سلطي عريفـج. مدخـل إلى التربيـة. عمـان: دار الفكر، 2000، ص 177-180.

14- مصطفى حجازي وآخـرون. ثقافـة الطفـل العربـي بـين التغريـب والأصالـة. الرباط: المجلس القومي للثقافة العربية، 1990، ص 24، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 125.

15- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 121.
16- أحمد علي الحاج محمد. مرجع سابق، ص 295.
17- المرجع نفسه، ص 296.
18- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 153-156، وإبراهيم ناصر. أسس التربية. عمان: دار عمار، 1999، ص 286-290.
19- إبراهيم عثمان. مرجع سابق، ص 100.
20- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 156-159.
21- مصطفى حجازي وآخرون. مرجع سابق، ص 35-36.
22- إبراهيم ناصر. مرجع سابق، ص 296.
23- سامي سلطي عريفج. مدخل إلى التربية. عمان: دار الفكر، 2000، ص 182.
24- إبراهيم ناصر. مرجع سابق، ص 298-300.
25- سامي سلطي عريفج. مرجع سابق، ص 184-188.
26- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص 117.
27- محمد أحمد كريم ومحمد خلفان الراوي. في أصول التربية. الكويت: مكتبة الفلاح، 1992، ص 129.
28- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 209.
29- جامعة القدس المفتوحة. مرجع سابق، ص 118.
30- محمد الهادي عفيفي. التربية والتغير الثقافي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1964، ص 184.
31- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 126.
32- عبد الله الرشدان. علم اجتماع التربية. عمان: دار الشروق، 1999، ص 255.
33- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 150.
34- هادي نعمان الهيتي. الاتصال والتغير الثقافي. بغداد: وزارة الثقافة والفنون، 1978، ص111.
35- فاروق محمد العادلي. الأنثروبولوجيا التربوية. القاهرة: دار الكتاب الجامعي، 1981، ص 316، وأيضاً محمد حسن العمايرة. أصول التربية التاريخية

والاجتماعية والنفسية والفلسفية، 1999، ص 268.

36- محمد عبد المولى الدقس. التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار مجدلاوي ، 1987 ، ص15 .

37- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 208.

38- محمد عبد المولى الدقس. مرجع سابق، ص 19.

39- عبد الله الرشدان. مرجع سابق، ص 269.

40- هادي نعمان الهيتي. الاتصال والتغير الثقافي. مرجع سابق، ص 106.

41- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 128-130.

42- خضير كاظم حمود. السلوك التنظيمي. عمان: دار صفاء، 2002، ص 195-198، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 130-132.

43- محمد الشناوي وآخرون. التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار صفاء، 2001، ص 113.

44- المرجع السابق نفسه، ص 113.

45- عبد الله الرشدان. مرجع سابق، ص 244.

46- المرجع السابق نفسه، ص 246-250.

47- المرجع نفسه، ص 251.

48- محمد لبيب النجيحي. الأسس الاجتماعية للتربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1976، ص 211، 221.

49- المرجع السابق نفسه، ص 211، 221.

50- عبد الله الرشدان. مرجع سابق، ص 253.

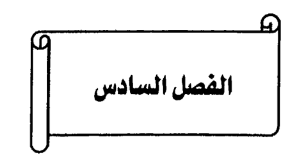
51- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 128.

52- إبراهيم عثمان. مرجع سابق، ص 160.

53- المرجع السابق نفسه، ص 161.

54- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 128.

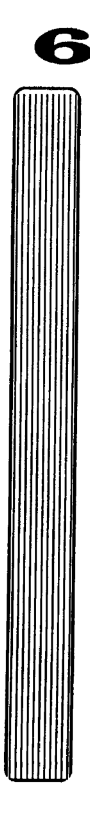
55- إبراهيم عثمان. مرجع سابق، ص 174.



6



التنشئة الاجتماعية ونموّ الذات



التنشئة الاجتماعية ونموّ الذات

تشير الدراسات المنشورة حول موضوع مفهوم الذات إلى أنه حجر الزاوية في الشخصية وجوهرها، وأصبح هذا المفهوم في الوقت الحاضر ذا أهمية بالغة ويحتل مكانة بارزة في التوجيه والإرشاد النفسي وفي العلاج المركز حول الذات.

الذات (Self):

تعرف الذات بأنها "الشعور بكينونة الفرد والوعي بها"[1]، ولهذه الكلمة في علم النفس معنيان:

الأول: الذات كموضوع (Self - Object) ويشير إلى فكرة الفرد عن نفسه،

والثاني: الذات كعملية (Self - Process) بمعنى أن الذات تتكوّن من مجموعة نشطة وفاعلة من العمليات كالتفكير، والإدراك، والتذكر.[2]

وقد استخدم العلماء مصطلح الذات، ليعبروا عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد التي تعبر عن خصائص جسمه وعقله وشخصيته، ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته، كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته.[3]

ويصف بعضهم الذات بأنها "مركب من عدد من الحالات النفسية، والانطباعات، والمشاعر، وتشمل ما تتضمنه كلمات أنا، لي، ذاتي، وتشمل في كل منها الجوهر الذي يقبع في أساسه معاناة الإنسان وتجربته ككائن إنساني مدرك".[4]

مفهوم الذات Self - Concept:

يحتل مفهوم الذات مكانة مرموقة في نظريات الشخصية، ويعدّ من الأبعاد المهمة في دراسة الشخصية الإنسانية التي لها الأثر الكبير في سلوك الفرد وتصرفاته.

ويلعب مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده. فالطفل الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد، يميل إلى التصرف تبعاً لهذه الفكرة؛ إذ يعمل مفهوم الذات هنا كقوّة دافعة. وعليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلك بها، كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك فيها ذاته.[5] لذا يعدّه بعضهم المفهوم الأكثر مركزية في علم النفس، والمحور الأساسي في بناء الشخصية الإنسانية، والإطار المرجعي لفهمها.[6]

وقد نما مفهوم الذات وتطوّر عبر التاريخ، ولا يعتبر هذا المفهوم الذي يحدد السلوك الإنساني صيغة نظرية حديثة؛ إذ تشير أقدم السجلات التاريخية المدونة على أنه يوجد دليل واضح على أن الإنسان كان قد فكر في سبب سلوكه وذلك في سياق تأملاته الدينية. وتشير الديانات البدائية أن الإنسان لديه قوّة كامنة فيه مهيمنة عليه وهي التي شأنها التأثير على مصيره . وهذا العامل الداخلي كان يقصد به معانٍ مختلفة مثل الروح والجسد والطبيعة والنفس والإرادة.. وغير ذلك من أسماء.[7]

أما اليوم، فعلم النفس الذي يتناول الذات الإنسانية بطريقة علمية يرفض هذه الافتراضات الميتافيزيقية التي تقول بوجود قوّة كامنة في الإنسان شديدة الحساسية للقوّة الخارقة الطبيعية. كما أنه يعتبر مفهوم الذات بمثابة كيان افتراضي إلى حدّ ما يستدل عليه من سلوك الإنسان.[8]

هذا، وقد تحدث عن مفهوم الذات فلاسفة اليونان أمثال أفلاطون وسقراط وأرسطو، كما تحدث عنه الفلاسفة والمفكرون العرب مثل ابن سينا الذي عرفه بأنه "الصورة المعرفية للنفس البشرية".[9]

وأخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس، كمفوم سيكولوجي منذ عام 1890، وكان الرائد في هذا المجال وليام جيمس (James) الذي وضع فكرة الذات في قالب نظري،[10] فقد كتب جيمس قائلاً "الذات هي جوهر الشخصية الذي يحقق انسجامها،[11] وأنها مجموع ما يمتلكه الإنسان، أو بمعنى أخر جسمه وسماته، وقدراته، وممتلكاته المادية، وأسرته، وأصدقاؤه، وأعداؤه، ومهنته، وغيرها.[12]، أما فرويد (Freud) فقد استخدم مفهوم الذات تحت اسم "الأنا"، وأعطاه مكانة

بارزة في نظريته لبناء الشخصية. وقد ساهم كثير من علماء النفس مثل ميد (Mead)، وليوين (Lewin)، وميرفي (Murphy)، وروجرز (Rogers)، وغيرهم بأعمال لها قيمتها حول مفهوم الذات.[13]

ويمكن التمييز بين **الأنا والذات** من حيث أن **الأنا** هي مجموع الوظائف (العمليات) النفسية كالتفكير، والتذكر، والإدراك، وغيرها التي تتحكم في السلوك والتكيف، أما **الذات** فهي فكرة الشخص عن هذه الوظائف وتقييمه لها واتجاهه نحوها،[14] أو بمعنى آخر مفهوم الشخص عن نفسه.[15]

ويمكن القول بأن مفهوم الذات هو الشيء الوحيد الذي يحقق للإنسان فرديته الخاصة به، وأن الإنسان المخلوق الوحيد الذي يستطيع إدراك ذاته، بحيث يجعل من الذات موضوعاً لتأمله وتفكيره وتقويمه، ولكنه يبدو من الصعوبة بمكان تطوّر الوعي بالذات دون توافر وعي اجتماعي، أي أن الفرد لا يستطيع إدراك ذاته إلاّ من خلال إدراك ردود أفعال الآخرين تجاه أعماله وتصرفاته. وجدير بالذكر أن مدركات الفرد المتصلة بذاته، وما يكتنفها من أحكام تقييمية واتجاهات عاطفية، تعدّ موجهات أساسية لدافعيته وسلوكه وتكيفه الشخصي.[16]

تعريف مفهوم الذات وأبعاده:

هناك تعريفات متعددة لمفهوم الذات نذكر منها ما يلي:

- إنه "تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصوّرات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته".[17]
- إنه "إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية. ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القصور في شخصيتنا."[18]
- إنه "عبارة عن تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره، وخلفيته، وأصوله، وقدراته، ووسائله، واتجاهاته، وشعوره؛ حيث يعتبر مفهوم الذات قوّة موجهة لسلوكه، وبمعنى آخر، هو: مجموعة من الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه، أو الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه."[19]

- إنه "فكرة المرء عن ذاته بجوانبها الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والقيمية. وتتضمن الفكرة عن الذات ثلاثة **أبعاد** هي معرفة الذات، والتوقعات من الذات، وتقييم الذات، وقد يكون مفهوم الذات إيجابياً وقد يكون سلبياً. ويكون مفهوم الذات إيجابياً عندما يعرف الشخص حقيقة إمكانياته، وعندما يتمتع مفهوم الذات لديه بقدر من الثبات النسبي، وعندما يكون قابلاً لذاته ويضع لها أهدافاً واقعية."[20]
- إنه "مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يحملها الشخص عن نفسه وعن إمكانياته العقلية، والوجدانية، والاجتماعية، ومهاراته النفس حركية والجسدية، وقد يكون هذا المفهوم إيجابياً أو سلبياً."[21]

من هذه التعريفات نستطيع أن نتبين أن هناك **ثلاثة أبعاد** رئيسة لمفهوم الذات، هي:[22]

1- **معرفة الذات**: أي ما يعرفه المرء عن نفسه من حيث عمره، وجنسه، ومظهره، وخلفيته... إلخ.

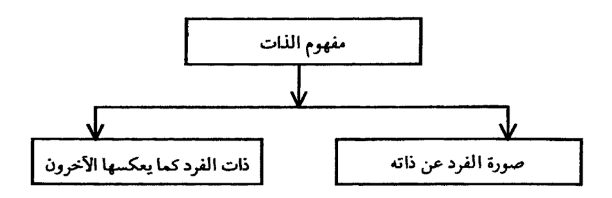
2- **التوقعات من الذات**، وتسهم في تحديد الأهداف الشخصية.

3- **تقييم الذات**، ويتضمن تصوّر الفرد لما يمكن أن يكون عليه، ولما يجب أن يصل إليه، وتقييم هذين الأمرين ينتج عنه **تقدير الذات**. فتقدير الذات يتضمن شعور الفرد بالرضا (رضا الفرد عن قدراته واستعداداته وميوله،...إلخ) أو عدم الرضا عن ذاته بعد تقييمها.

ويشير بعضهم إلى أن الكيفية التي يرى فيها الفرد نفسه تنطوي على **بُعدين، هما**:[23]

الأول: وهو الصورة الخاصة التي يحتفظ بها الفرد عن نفسه في ضوء الخبرات التي مرّ بها، وتتضمن كل ما تعلمه ومثّله كجزء من بنائه الذاتي، وسواء أكانت هذه الصورة إيجابية أم سلبية.

الثاني: وهو رؤية الذات كما تعكسها تصرفات الآخرين نحو الفرد سلباً أم إيجاباً.



ويشيرون أيضاً إلى أن درجة التوافق بين هذين البعدين تشكل المتطلق الذي يسهم في تحديد سلوك الفرد، وأن هناك تناسباً طردياً بالنسبة للعلاقة بينهما وبين انسجام علاقات الفرد وتناغمها، وأن أي اختلاف ملحوظ بين هذين البعدين ينعكس على تخلخل اتساق توقعات الفرد وزيادة في درجة إحساسه بالتوتر، وعند إحساس الفرد بأي تهديد لمفهومه عن ذاته، فإنه من الطبيعي أن يعيد تنظيم سلوكاته لينتقل بها إلى بُعد دفاعي. وبذلك، فعندما يتعرض مفهوم الذات للهجوم، فإن رد الفعل الطبيعي هو الدفاع.[24]

أشكال مفهوم الذات:

الذات مفهوم افتراضي شامل له خمسة جوانب أساسية متكاملة، هي:[25]

1- **الذات الجسدية:** وتتضمن الجسد وفعالياته البيولوجية.

2- **الذات كعملية:** وتتضمن الأفكار والمشاعر والسلوك.

3- **الذات الاجتماعية:** وتتألف من الأفكار التي يعتنقها الفرد والسلوك الذي يقوم به، وذلك استجابة للآخرين في المجتمع.

4- **مفهوم الذات:** ويشير إلى صورة الفرد عن ذاته.

5- **الذات المثالية:** وهي ما يطمح أن تكون عليه الذات.

وأشار **كاتل** (Catel) إلى **ثلاثة** جوانب فيما يتصل بالذات، هي:[26]

1- **الذات العاطفية** (Emotional-Self)، ويقصد بها اهتمام الشخص بعواطفه ومشاعره الشخصية.

2- **الذات الواقعية** (Actual - Self)، وهي إدراك الشخص لذاته كما هي عليه بصورة واقعية منطقية.

3- **الذات المثالية** (Ideal-Self)، وهي ما يود الشخص أن يكون إذا توافرت له الظروف المناسبة والسلطة.

وقسم **جورج ميد** (Mead) الذات البشرية إلى **قسمين**: هما:[27]

1- **الذات الاجتماعية**، يكتسبها الفرد من اتصاله بالآخرين في المجتمع، وتتضمن المحتوى الاجتماعي للذات، وهي نتاج التعلّم من الآخرين.

2- **الذات المبدعة**، وتشتمل على المضمون الفردي للذات.

وأشار **جيمس** (James) إلى **ثلاثة** أشكال لمفهوم الذات، هي: الذات الواقعية، والذات المثالية، والذات الاجتماعية.[28]

وأشار **أحمد محمد الكندري** إلى ثلاثة أشكال للذات، هي: [29]

1- **الذات المادية**، وهي ذات واحدة تمثل جسم الفرد وممتلكاته المادية الأخرى مثل البيت والسيارة، وغيرها.

2- **الذات الروحانية**، وهي ذات واحدة، تتكون من جميع القدرات والميول النفسية مثل ملامح الشخصية والمهارات الكلامية والمواقف والأفكار الاجتماعية، بالإضافة إلى التجربة الذاتية التي يسعى إليها الفرد عن طريق التأمل.

3- **ذوات اجتماعية متعددة**، واحدة لكل من يحمل للفرد صورة في ذهنه، وبالتالي قد يكون للفرد مئات من الذوات الاجتماعية. ولكن **وليم جيمس** أشار إلى أنه يمكن تخفيض العدد إلى ذات اجتماعية واحدة لكل فئة أو مجموعة من الناس يعترفون بأنك واحد. وهكذا يكون لدى الفرد ذات اجتماعية واحدة يظهرها لأصدقائه المقربين، وأخرى يقدمها لأبويه، وثالثة مختلفة يظهرها لأساتذته، وهكذا. ولا يعني ذلك أنه شخص مختلف لدى كل من هذه الجماعات من الناس، وإنما يشار هنا على الأرجح إلى أن العناصر من ذاته التي تتكشف في كل موقف قد تكون مختلفة.

وأشار عبد الحميد محمود أبو عيسى إلى خمسة أشكال لمفهوم الذات، وهي:[30]

1- مفهوم الذات الاجتماعي:

يشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقييم الآخرين له، معتمداً في ذلك على تصرفاتهم، وأقوالهم، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، ويتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

2- مفهوم الذات الأكاديمي:

ويعرفه شافلسون وبولص (Shavelson & Bolus) بأنه اتجاهات الفرد، ومشاعره نحو التحصيل في مواضع معينة يتعلمها ذلك الفرد عن درجاته، أو علاماته، في الاختبارات التحصيلية المختلفة. ويشير إلى السلوك الذي يشير فيه الفرد إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية، بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها.

3- مفهوم الذات المدرك أو الواقعي:

ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته، وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليست كما يرغبها. ويشمل هذا الإدراك جسمه، ومظهره، وقدراته، ودوره في الحياة، وكذلك قيمه، ومعتقداته، وطموحاته.

4- مفهوم الذات المثالي:

ويسمى بذات الطموح، وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد، سواء ما كان يتعلق منها بالجانب النفسي، أو الجسمي، أو كليهما معاً، معتمداً على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يود الفرد أن يكون على شاكلتها.

5- مفهوم الذات المؤقت:

هو مفهوم غير ثابت، يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها، وقد يكون

مرغوباً فيه أو غير ذلك، حسب المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها.

وجدير بالذكر أن أشكال مفهوم الذات تترابط فيما بينها على نحو وثيق، وأنها تؤثر وتتأثر ببعضها بعضاً، فعلى سبيل المثال يتأثر مفهوم الذات المدرك بمفهوم الذات المثالي، والاجتماعي، ويتأثر مفهوم الذات المثالي بمفهوم الذات المدرك، والاجتماعي، وأيضاً يتأثر مفهوم الذات الأكاديمي بمفهوم الذات المدرك.

خصائص مفهوم الذات:

هناك **سبع خصائص** أساسية لمفهوم الذات، هي:[31]

1- أنه مفهوم منظم Organized:

تعمل خبرات الفرد المتنوعة على تزويده بالمعلومات التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته، ويقوم الفرد بدوره بإعادة صياغة هذه المعلومات وتخزينها وتنظيمها على نحو أبسط، وقد سماها برونز "التصنيفات" "Classifications".

إن نظم التصنيف الخاصة التي يتبناها الفرد هي إلى حدّ ما انعكاس لثقافته الخاصة، فخبرة الطفل مثلاً يمكن أن تدور حول عائلته، وأصدقائه، ومدرسته،وهذا يفسر التصنيفات التي يعتمدها الأطفال لدى وصفهم لذواتهم، فالتصنيفات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وإكسابها معنى، وعليه يكتسب مفهوم الذات خاصية التنظيم.

2- إنه مفهوم متعدد الجوانب Multifaceted:

تعكس الجوانب المقصودة لمفهوم الذات نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه العديدون. وتشير الدراسات المنشورة إلى أن نظام التصنيف يتشكل من مجالات أو أقسام كالمدرسة، والتقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية، والقدرة، وغيرها.

3- إنه مفهوم هرمي Hierarchical:

من الممكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات هرماً قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة، وقمته مفهوم الذات العام. **وتقسم قمة الهرم إلى مكونين، هما: مفهوم الذات الأكاديمي** الذي ينقسم إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة، **ومفهوم الذات غير الأكاديمي** الذي ينقسم إلى مفاهيم اجتماعية وجسمية للذات،

والتي تنقسم بدورها إلى مجالات (جوانب) أصغر أكثر تحديداً، كما هو الحال أيضاً بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي.

4- إنه مفهوم ثابت نسبيا Stable:

يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، إلاّ أنه يتطوّر ويتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى؛ وذلك تبعاً للخبرات والمواقف التي يمرّ بها الفرد.

5- إنه مفهوم نمائي Developmental:

فمن المعلوم أن الطفل لا يُمَيِّزُ في بداية حياته نفسه عن البيئة، ويكون غير قادر على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرّ بها، وكلّما نما الطفل، زادت خبراته ومفاهيمه، وأصبح قادراً على إيجاد الترابط والتناسق والتكامل بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل لديه إطاراً مفاهيمياً واحداً.

6- إنه مفهوم تقييمي Evaluative:

من المعلوم أن الطفل (الفرد) لا يطوّر فقط وصفاً لذاته في موقف أو مواقف معينة، وإنما يعمل على تقييم ذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة مثالية، أو بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء، أو بالإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون. وتختلف أهمية البعد التقييمي ودرجته باختلاف الأفراد والمواقف.

7- إنه مفهوم فارقي Differential:

يتمايز مفهوم الذات عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية، يفترض أن يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية. أي يمكن تمييز مفهوم الذات من البناءات الأخرى، مثل التحصيل الأكاديمي.

التنشئة الاجتماعية وتطور (نمو) مفهوم الذات لدى الأطفال:

يبدأ مفهوم الذات لدى الطفل بالتكوّن في الجزء الأخير من السنة الأولى من

عمره، وعبر مراحل نموّه المختلفة، وفي ضوء محددات معينة، حيث يكتسب الطفل خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، أي أن الأفكار والمشاعر التي يكونها الطفل عن نفسه، ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، واتجاهات الوالدين، والتفاعل الاجتماعي، والخبرات المختلفة التي يمرّ بها الطفل في مراحل نموّه المختلفة، وغيرها من عوامل.[32]

وتشير كثير من الدراسات الحديثة أن الطفل يستطيع تمييز ذاته عن الآخرين في الشهر الثامن من عمره وبخاصة عندما يبدأ بتلمس أعضاء جسمه فيعرف أن له ذاتاً وشخصية. ويعدّ تعلّم الطفل لاسمه أهم خطوة لاكتساب الذات؛ إذ إن للاسم أهمية كبيرة بالنسبة للطفل في السنة الثانية من عمره، فهو في هذا الوقت يصبح عارفاً ومدركاً لما يدور حوله.[33]

ويرى **علس وتوق**، أن مفهوم الذات يتطوّر من عدد من العوامل المترابطة، وهي:[34]

1- **الوعي بالجسم وتشكيل صورة عنه**، وتتكون هذه الصورة في البدء من الإدراك الحسي، وتكتمل في مرحلة تكوين الهوية.

2- **اللغة**؛ إذ يساعد تطوّر اللغة لدى الطفل في تطوّر مفهوم الذات لديه، فاستعمال بعض الضمائر مثل ياء الملكية، وضمائر الغائب، دليل على تمييز الطفل لذاته عن الآخرين، وتشكل رموز اللغة أساس إدراك الذات وتقويمها.

3- **الآخرون الهامون في حياة الطفل**، كالوالدين، وجماعة الرفاق، والمدرسين والمربين، وغيرهم.

وتحدث **إريك إريكسون** (Erickson)، كما أشرنا سابقاً، عن المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي – الاجتماعي للطفل وهي مرحلة تطوير الشعور بالهوية والتغلب على الشعور باضطراب الهوية وعدم تميزها (مرحلة المراهقة)، التي تبدأ مع بداية البلوغ وتنتهي عندما يأخذ الشاب موقفاً محدداً من العالم الذي يعيش فيه، أي عندما يطوّر هوية متميزة. وفي هذه المرحلة يتخلى المراهق عن خصائص الطفولة ويبدأ بتكوين هوية خاصة به، ويحاول طرح أسئلة تعينه على تحديد موقعه في المجتمع

وتحديد ذاته، من أهمها السؤال: من أنا؟ ومن أكون بالنسبة لهذا المجتمع الذي أعيش فيه؟[35]

ويتطوّر مفهوم الذات لدى الطفل أيضاً من **الخبرات المختلفة** التي يمرّ بها أثناء محاولته التكيف مع البيئة المحيطة به والتي يحصل عليها من خلال تفاعله مع الآخرين واتصاله بهم. وجدير بالذكر أن أثر هذه الخبرات لا يتوقف عند مجرد نموّ تنظيمات سلوكية خاصة أو دوافع فردية منعزلة لدى الطفل، وإنما يتعدى ذلك ليشمل الطفل (الفرد) كله عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية لديه، مما يؤدي في النهاية إلى تطوّر مفهوم عن الذات ككل.[36] ويشير **أحمد محمد الكندري** إلى أهمية خبرات الإحباط التي يمرّ بها الطفل في مراحل نموّه المختلفة في نموّ ذاته وفي تمييز نفسه عن البيئة المحيطة. وبتكرار خبرات الإحباط يبدأ الطفل بالتخلي عن مبدأ اللذة وإتباع مبدأ الواقع. ونعني بذلك محاولة الطفل التكيف مع عناصر البيئة عن طريق تعلّم أنواع من السلوك تشبع حاجاته، كما يتعلم احتمال الاحباط وتأجيل إشباع دوافعه.[37]

وتساعد الخبرات الانفعالية التي ترجع إلى الوسائط البيئية المحيطة على تغيير في نشاط الطفل العقلي، من حيث الإدراك والانتباه وغير ذلك من المهارات العقلية التي تمده بالوسائل التي توفق بين حاجاته ومتطلبات البيئة. هذه العمليات العقلية هي التي تضع الأسس لتكوين الذات. وبما أنها تنمو نتيجة تفاعله مع البيئة فإن ذات الطفل تستمر في النمو والتغير نتيجة الاحتكاك المستمر ببيئته.[38]

ويشير بعضهم إلى دور العوامل الوراثية في تكوين ذات الطفل ونموّها الذي يتضح من خلال تفسيره لسلوك الآخرين نحوه. ويرجع **سوليفان** اكتساب النفس وتطوّرها إلى مرآة الأشخاص الآخرين التي ينعكس عليها ذلك. فما يعتقده الطفل تجاه نفسه يتوقف إلى حدّ ما على الدور الذي يقوم به تفسيره لكيفية حكم الآخرين عليه،[39] وفقاً لمستوى ذكائه (عامل وراثي)؛ إذ إن لمستوى ذكاء الطفل تأثير كبير على وعيه الاجتماعي. فالأطفال الأكثر ذكاء يفسرون على نحو أفضل من الأطفال الأقل ذكاء مواقف الآخرين ومشاعرهم نحوهم، وهذا الشعور يؤثر بدوره على

الأطفال في تطوّر مفهوم الذات الملائم لديهم.[40]

مما سبق نستطيع أن **نستخلص النقاط التالية** عن نموّ مفهوم الذات لدى الطفل:

1- إن مفهوم الذات يبدأ في التكوّن منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل باستكشاف أجزاء جسمه، وأن تطوّر هذا المفهوم، عملية مستمرة ما دام الطفل مستمراً في اكتشاف الأمور الجديدة أثناء عملية نموّه والتي تؤدي إلى تغيير في مفهوم الذات لديه.

2- إن هناك عوامل وراثية (النضج البيولوجي والجسمي ومستوى الذكاء)، وعوامل بيئية خارجية (نوع الخبرات ومقدارها، ونظرة الآخرين) تؤثر في نموّ الذات لديه.

3- إن مفهوم الذات يتطوّر ويتغير تبعاً لتغير خبرات الطفل ومواقفه في فترات زمنية مختلفة، وبذلك فقد يختلف مفهوم الطفل لذاته في مرحلة زمنية معينة عن مفهومه لها في مرحلة زمنية أخرى.

التنشئة الاجتماعية ومفهوم الطفل عن ذاته:[41]

يبدأ الطفل حياته دون أي فكرة عن ذاته، ثم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية يبدأ في تنمية استعدادات رمزية تساعده على تكوين فكرته عن نفسه.

وتتأثر فكرة الطفل عن ذاته بمدى استجابات التقدير التي يتلقاها من والديه. وبما إن المجال الاجتماعي للطفل في بداية حياته يتحدد داخل الأسرة وتتركز فيها علاقاته حول والديه، فهذا يعرضه لإطار محدد من استجابات التقدير والمعايير. ومن خلال هذه الاستجابات تنتقل فكرة الوالدين عن الطفل إليه، وتتكوّن فكرته عن ذاته من امتصاص رأي الوالدين به فيما يتعلق بقبولهما له، أو رفضه، أو عدم رضاهما عنه. وعليه فإن فكرة الطفل عن ذاته تتضمن **جانبين:** أحدهما **إيجابي** يتمثل في تقديره لذاته نتيجة رضا الوالدين عنه وعن سلوكاته، والآخر **سلبي** يتمثل في عدم رضا الطفل عن ذاته أو على الأقل احتمال الاستجابة السلبية تجاه الذات عند مخالفتها لمعايير الوالدين.

وعندما يتعرض الطفل إلى وسائط التطبيع الأخرى، يتعرض إلى خبرات تزيد من مضمون فكرته عن ذاته بغض النظر عما إذا كانت الزيادة في الجانب السلبي أو الإيجابي لهذا المضمون. فإذا حدث أن تماثل سلوك الآخرين واستجاباتهم التقييمية تجاه الطفل مع استجابات الوالدين، تعزز مضمون فكرته عن ذاته. وجدير بالذكر، أن الطفل قد يقابل أشخاصاً يقدرون فيه بعض الميزات التي لم يتنبه لها الوالدان أو لم يقدرانها، فعندما يذهب الطفل إلى المدرسة مثلاً قد يمدحه أحد مدرسيه لموهبة ما لديه، في حين لم يتعود الطفل على سماع مثل هذا المديح من والديه أو إخوته وأخواته، وقد يحدث العكس حين يلقى الطفل في المنزل مديحاً وتقديراً في غالبية المواقف، ويعامل معاملة مختلفة في المدرسة أو بين جماعة الرفاق، وهذا الاختلاف في المعاملة يعقد مضمون فكرته عن ذاته.

وبنمو الطفل ونموّ قدراته العقلية، يستطيع أن يصل إلى حكم عن ذاته مستقلٍ إلى حدّ ما عن أحكام الآخرين. فكثير من الأطفال قد لا يجدون التشجيع أو التقدير لمواهبهم العقلية، فيفقدون الثقة في أنفسهم ولا يستطيعون إدراك ما عندهم من مواهب إلاّ بعد فترة طويلة؛ وذلك حينما يبدأون بالتحرر من أحكام والديهم عليهم وتكوين حكمهم الخاص على أنفسهم.

ويرى بعضهم أن فكرة الفرد عن ذاته ليست بوحدة واحدة، بل كما أشار **وليم جيمس** (William James) أن "للفرد ذوات اجتماعية"، فقد تختلف فكرته عن ذاته في العمل عنها في جماعة الرفاق أو عنها في الأسرة... إلخ. ويرى بعضهم، كما أشير سابقاً، إن فكرة الفرد عن ذاته تمتاز بشيء من التكامل والثبات. وتنمو الذات كمفهوم متكامل قابل للتغير المستمر نتيجة لتعرض الطفل للخبرات والمواقف المختلفة، ولتعرضه لوسائل التقييم الاجتماعية لا من القائمين على تربيته فحسب، وإنما أيضاً من كل من يتصل بهم؛ وبذلك يصبح مفهوم الطفل عن ذاته معقداً لتعقد الاستجابات التقييمية من الغير، ومع أن مفهوم الطفل عن ذاته شعوري يستطيع أن يعبر عنه، إلاّ أن بعض مضموناته التي تحمل شحنات انفعالية مؤلمة أو سيئة بالنسبة للذات، قد يبعدها الطفل إلى اللاشعور بإحدى وسائله الدفاعية، وتظل تؤثر في الجانب الشعوري من هذا المفهوم.

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات لدى الطفل:

مما سبق، ومما تشير إليه الدراسات المنشورة يمكن تبين العوامل التالية المؤثرة في مفهوم الذات لدى الطفل:[42]

1- الجسم:

إن إحساس الطفل بذاته وتصوّره عنها، هو قبل كل شيء تصوّره لجسمه، فالطفل يميّز ذاته عن ذوات الآخرين عن طريق إحساسه الخاص بنشاطه العضلي، وطوله، ووزنه، ولون شعره، ومدى تحقيقه لمتطلبات النموّ في الوقت المناسب، كذلك نسبة نموّه إلى نموّ الأطفال الآخرين الذين هم في الفئات العمرية نفسها. ويلعب النضج الجسمي دوراً هاماً في التأثير على سلوك الفرد وعلى نظرته للآخرين ونظرة الآخرين له.

وتشير الدراسات المنشورة إلى أن النضج الجسمي المبكر له نتائج عكسية عند الإناث حيث يملن إلى الانطواء والانعزال بعض الشيء عند زميلاتهن، وذلك لأنهن يحملن اهتمامات ورغبت تختلف عنها لدى الإناث في مجموعتهن العمرية (كالاهتمامات الجنسية). وبذلك، قد يكون للنضج المبكر أثر سيء على مفهوم الذات لدى الأنثى الذي بدوره سيؤثر على تكيفها الشخصي والاجتماعي.

2- الأسرة:

يتأثر مفهوم الذات لدى الطفل إلى حدّ كبير بطبيعة الأسرة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وبالعلاقة الأسرية بين الطفل ووالديه، حيث إن الفروق في الجوّ الأسري وطرق التنشئة الوالديه تحدث فروقاً بين الأطفال في مكونات الشخصية وفي تقديرهم لأنفسهم. وجدير بالذكر أن العلاقة الأسرية الدافئة ذات أثر إيجابي في تكوين مفهوم الذات، وأن العلاقة الأسرية التي يكتنفها الصراع الدائم بين الوالدين والحرمان الثقافي ذات تأثير سلبي على مفهوم الذات لدى الطفل التخلص من الفراغ الزائد وقدرته على التكيف مع الآخرين.

3- ترتيب ولادة الطفل في الأسرة:

إن لترتيب الطفل في أسرته أثر واضح في تنشئته الاجتماعية وفي نموّ الذات لديه. فقد أثبتت الدراسات المنشورة أن الطفل الأول يميل لأن يكون أكثر حساسية تجاه الآخرين وأكثر تكيفاً مع الراشدين؛ ذلك لأن الوالدين يعمدان إلى التركيز عليه أكثر من إخوته الآخرين، لأنهم يعتبرونه النموذج الذي يجب أن يحتذى، ويتوقعون منه أن يكون أكثر ميلاً لمساعدة إخوته الصغار. وأشارت الدراسات أيضاً أن المولود الأول من الجنسين يكون أكثر طموحاً وإنجازاً، كما أنه يتمثل بالأب أو الأم، بينما يتمثل الطفل الأخير بالرفاق.

4- الاتجاهات المتغيرة في خبرات تنشئة الطفولة:

يتأثر الاتجاه في تنشئة الأطفال بعاملين، هما:

أ- شخصية الطفل نفسه وطريقة تنشئة الوالدين له من قبل.

ب- المعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع.

5- **الخبرات** (الإيجابية والسلبية) التي يمرّ بها الطفل أثناء مراحل نموّه المختلفة، كما ذكرنا سابقاً.

6- الدور الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي:

يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات فتنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية.[43] أما عن التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات، فقد أوضحت الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات لدى الطفل، وأن مفهوم الذات الإيجابي يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً لديه.[44]

7- الثقافة:

من المعلوم أن الطفل يبدأ بالتأثر بثقافة مجتمعه منذ الولادة، وأن هناك مؤسسات ثقافية كالأسرة، والمدرسة، وأماكن العبادة، والنوادي، وغيرها من

المؤسسات تعلب دوراً بارزاً في حياته وتثقيفه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وعمليات التربية والتعليم والتدريب المختلفة.[45] هذه العملية المتتابعة من التنشئة الاجتماعية تتيح للطفل أن يتمثل ثقافة مجتمعه ويستدخلها، لكن عملية التطبيع لا يمكن تحديد بدايتها إلا مع تطوّر مفهوم الوعي بالذات.[46]

8- المدرسة وأثر المعلمين:

تعد الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية التي تشكل مفهوم الذات؛ إذ يمر الطفل بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة تتيح له تكوين صورة جديدة عن ذاته. ويلعب المعلمون دوراً مهماً في تشكيل شخصية الطفل واكتشاف ميوله ورغباته وهواياته والفروق الفردية بينه وبين زملائه مما يساعده في رسم صورة واضحة عن ذاته مقارنة بهم. وأضحت الدراسات المنشورة أن هناك علاقة طردية بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي، أي أنه إذا كان مفهوم الطفل عن ذاته جيداً، وإيجابياً فإن تحصيله يكون جيداً وإيجابياً كذلك، وأنه إذا أردنا أن نزيد تحصيل الطفل الدراسي، فيجب علينا أن نعمل على تحسين مفهومه لذاته.

تطور مفهوم الذات في مرحلة الطفولة (مراحل إدراك الذات):

يعدّ وضوح مفهوم الذات لدى الطفل ذو أهمية بالغة بالنسبة له، فهو حجر الأساس في شخصيته وفي صحته النفسية والعقلية، وفي قدرته على التكيف مع الآخرين في المجتمع والتفاعل معهم، وبالتالي فإن تحديد مفهوم الذات وأبعاده في كل مرحلة من مراحل نموّ الطفل المختلفة يؤدي إلى شعوره بالراحة النفسية والطمأنينة والسعادة.[48]

وأشار **كولبرج** (Kohlberg) إلى **ثلاث مراحل** لنمو إدراك الذات، وهي:[49]

1- وجهة النظر الفردية العيانية Concrete Individual Perspective:

تسود وجهة النظر هذه لدى الطفل في الفترة ما بين السنة الثانية والتاسعة من العمر، ينشغل فيها الطفل بتميزه، وبشعوره بأن العالم كله يدور من حوله، وأن الأحكام الاجتماعية، وأنماط التفاعل تتركز على المشاعر الحقيقية وحاجات الذات.

2- وجهة نظر الانتماء للمجتمع Member of Society Perspective:

تغطي وجهة النظر هذه الفترة ما بين سن التاسعة وإلى نهاية مرحلة المراهقة؛ إذ يرى الطفل نفسه عضواً في مجتمع كبير: الأسرة، والمدرسة، والحي، والمدينة، والبلد... إلخ. وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بمراعاة ضوابط المجتمع من أعراف وتقاليد وعادات.

3- وجهة نظر ما وراء المجتمع Post to Society Perspective:

تسود وجهة النظر هذه من نهاية مرحلة المراهقة وتستمر حتى نهاية العمر، يتجاوز فيها الفرد المجتمع ليكوّن فلسفة خاصة به للحياة، ويتحرر من ضوابط المجتمع الخاص أو الثقافة الخاصة، ويشعر بأنه ينتمي للإنسانية.

وتقسم الدراسات المنشورة **مراحل تطوّر مفهوم الذات** لدى الطفل إلى ما يلي:[50]

أولاً- مرحلة الرضاعة (Infancy Stage):

تشير الدراسات المنشورة إلى أن إدراك الطفل الرضيع لذاته يتوازى مع نموّه الجسمي والانفعالي والمعرفي، إذ لا يستطيع الرضيع في أول حياته أن يميز بين نفسه والبيئة أو العالم من حوله، ولا يستطيع تحديد أسباب اللذة والألم،[50] إلا أنه في الفترة ما بين الشهر الثالث والثامن يتمكن من إدراك خاصية التجاور، أي تجاوره مع أمه وأخوته والأشياء الأخرى في المنزل.

وتظهر قدرته على تمييز نفسه عن الأفراد الآخرين في الشهر الثامن من السنة الأولى من عمره، وبخاصة عندما يبدأ بتلمس أعضاء جسمه، فيعرف أن له ذاتاً وشخصية.[51]

وفي الفترة ما بين الشهر الثامن والشهر الثاني عشر تظهر لدى الرضيع الذات المستمرة، بمعنى أنه يدرك أنه هو سواء أكان بجانب أمه أو في سريره أو في أي مكان آخر.

وفي الفترة ما بين اثني عشر شهراً وأربعة وعشرين شهراً يتوقع أن يدرك الطفل فئات الذات مثل العمر، والجنس، والأداء، وتبدأ لغته في النمو، وفي الوقت نفسه يبدي الارتباك والشعور بالذنب، وتتطوّر عواطفه، ويدرك على نحو أفضل العلاقة بين الوسائل والغايات.

ثانياً- مرحلة ما قبل المدرسة (Preschool Stage):

يقصد بالذات لدى الطفل في هذه المرحلة، مجموعة الأحاسيس النفسية التي يكونها عبر تجاربه مع من يحيطون به وبخاصة الوالدين، وتشمل هذه الأحاسيس: الإرادة والرغبة والمشاعر والمبادأة والاستقلالية التي تساعده على تكوين صورة ذهنية له عن ذاته.

ومن خلال ما يحدث بين الطفل والوالدين من مواجهة، وما يقدمانه له من ضروب التنشئة الاجتماعية، يبدأ الطفل بالشعور بضرورة ضبط الذات والتصرف بطريقة مهذبة، وتأجيل إشباع حاجاته، فيصبح أكثر ميلاً نحو الواقعية، بعد أن كان يسيطر عليه مبدأ اللذة في مرحة الرضاعة، ولكن الضبط لا يكون صارماً في هذه المرحلة، لأن الضبط الداخلي لديه لم يكن قد تكوّن بعد، وغالباً ما يكون انضباطه رغبة في ثواب أو تجنباً لعقاب، ولا يتوقع أن تسيره مصالحه الفردية إلاّ في نهايات هذه المرحلة.

ويرى **كولبرج** (Kohlberg) بأن ذات الطفل تمرّ في أولى مراحلها خلال مرحلة ما قبل المدرسة، وأطلق على هذه المرحلة من مراحل تطوّر الذات اسم المرحلة الفردية المادية العيانية، كما أشرنا سابقاً، التي ينشغل فيها الطفل بما يميّزه عن الآخرين، ويرى أن العالم يدور من حوله لتلبية رغبته، وحاجات ذاته.

وفي هذه المرحلة يدرك الطفل مفهوم الذات لديه كعضو في جماعة متميزة عن غيرها من الجماعات (جماعة الرفاق). وعندما يبدأ باللعب مع رفاقه يبدأ بمقارنة ذاته معهم، فإذا كانت المقارنة إيجابية فسوف يتطور لديه مفهوم إيجابي عن ذاته، أما إذا كانت المقارنة سلبية فسيكوّن مفهوماً سلبياً عن نفسه، وتكون نتيجة ذلك ميله إلى الخجل والانزواء.

وتحدثت **إليانا ماكوبي** عن بعض التغيرات التي يتوقع أن تحدث للطفل في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، وهي:

- سيكون قادراً على تقدير نتائج الأفعال التي يقوم بها.
- سيكون :راً على تأجيل إشباع العديد من الخبرات المرغوب بها.
- سيكون ذ أ على عمل أكثر من شيء واحد في الوقت الواحد.
- سيكون قادر على التركيز لاستبعاد الأفكار غير ذات العلاقة.
- سيكون قادراً على حدس ما يلزم أن يفعله ليصل إلى الهدف.

ولكي تظهر هذه الخصائص فلا بدّ من توافر مجموعة من القدرات، من أهمها: القدرة على كف الفعل، والقدرة على تأجيل الإشباع، والقدرة على تحمل الإحباط، والقدرة على تعديل السلوك أو تكيفه ليتلاءم مع متطلبات الموقف.

وتشير الدراسات المنشورة إلى أن الأطفال يبدأون بإدراك ذواتهم في سن ثلاث سنوات، وما بين سن الثالثة والرابعة يميزون ذواتهم الجسمية وذواتهم النفسية، ويبدأون باستشعار **الخصائص** أو السمات المميزة لهذه الذات، من بينها **الخصائص الخارجية**: كالمظهر الخارجي، ومكان السكن، والنشاطات المحببة، وغيرها، **والخصائص النفسية** مثل المشاعر، والأحاسيس، وعلاقاتهم بالآخرين، وغيرها.

وعموماً يكون الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قادرين على إدراك وفهم السمات غير المفضلة أو السمات السلبية الموجودة فيهم، ويكونون غير دقيقين في تقديرهم لسماتهم ويميلون إلى المبالغة في وصف هذه السمات.

وقد وجد أن الطموحات التي يضعها الآباء لأبنائهم تلعب دوراً هاماً في تطوّر مفهوم الذات لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فإذا كانت هذه الطموحات عالية وغير واقعية، فإن الطفل يحكم على نفسه بالفشل، على الرغم من أن بعض الأطفال يرفضون أو يتجاهلون الفشل، مما يؤدي إلى خلق الميل إلى طلب المساعدة، ومحاولة إسقاط المسئولية واللوم على الآخرين، ومهما تكن الاستجابة التي تخلقها تلك الطموحات العالية غير الواقعية التي يغرسها الآباء لدى أبنائهم، فإنه من

الصعوبة بمكان إزالة الفشل من مفهوم الذات لدى الطفل، كما أنه يصبح أساساً للشعور بالنقص وعدم الكفاءة.

ثالثاً - مرحلة المدرسة الابتدائية:

ينتقل الطفل بدخوله إلى المدرسة إلى المجتمع الأوسع والأكبر (وجهة نظر الانتماء للمجتمع لدى كولبرج)، ويرى نفسه عضواً فيه، وينضم إلى جماعة زملاء المدرسة، ويبدأ هنا بمراعاة ضوابط المجتمع المدرسي من أعراف وتقاليد وعادات، ويبدي فاعلية أكبر في ضبط ذاته، وإدارة شؤونه كمظهرين للاستقلالية، وتتضاءل اعتماديته على البالغين، ويتفاعل مع معلميه على نحو أكبر ويتخذ منهم مثالاً وقدوة حسنة ويمتثل لتوجيهاتهم على نحو كبير، ويعمل المعلمون بدورهم على مساعدة الأطفال على اكتشاف هواياتهم وميولهم وتنميتها آخذين بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم، مما يساهم في زيادة فهم الطفل لذاته.

ويمر الطفل في المدرسة بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة تمكنه من أن يعي ذاته. وينعكس هذا الوعي على سلوكه الدال على قدرته على ضبط هذه الذات وحسن إدارتها، كما أشرنا أعلاه، وأن هذا الوعي يتماشي مع ما يصل إليه من تطوّر معرفي وانفعالي، وما يحققه من استقلالية وقدرة على المبادأة، وتطوّر لمفهوم التمركز حول الذات، ليصل إلى الوعي بأنه عضو في مجتمع أكبر.

وأشارت سوزان هارتر (Harter) إلى مرحلتين تتعلقان بوعي (تقويم) الطفل بذاته، الأولى هي مرحلة إعطاء الأوصاف البسيطة للذات، والثانية هي مرحلة التكاملية في الأوصاف لتحديد السمة، ويعطي فيها الطفل لنفسه وصفاً عاماً، كأن يصف نفسه بأنه غبي أو ذكي، ومن المهم أن هذا الوعي يخلق اتجاهاً لديه نحو ذاته، فيكون تقديره لها مرتفعاً أو منخفضاً أو معتدلاً، وقد تبين أن درجة هذا التقدير مرتبطة على نحو وثيق مع فهمه وتفسيره لسلوكه ولسلوك الآخرين (المعلمون والزملاء في المدرسة) وتؤثر على علاقاته بهم، هؤلاء الذين يشكلون بالنسبة له مصدراً مهماً للتغذية الراجعة في تقييمه لذاته، ومساعدته على التفريق بين ذاته الواقعية كما هي فعلاً، وذاته المثالية كما يتمناها أن تكون.[52]

وبينت الدراسات المنشورة، كما أشرنا سابقاً، إلى أن هناك علاقة ترابطية بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي، وأن مفهوم الذات الإيجابي يؤدي إلى ارتفاع في التحصيل المدرسي، وأن التحصيل المدرسي الإيجابي يسبب إيجابية في مفهوم الذات لدى الطفل. وأشارت هذه الدراسات أيضاً إلى أن مفهوم الذات لدى الطفل يتطوّر من خلال مجموعة من **العوامل** مثل: الخبرات المدرسية، ونوعية التفاعل وكيفيته بين المعلم والتلميذ، ونوعية التفاعل بين التلميذ وزملائه في غرفة الصف، والكيفية التي يتم بها هذا التفاعل. وبينت أيضاً أن هناك تفاعلاً بين مفهوم الذات السلبي والتغيب عن المدرسة، وأن الأطفال الذين يتركون المدرسة يكونون على علاقة ليست حميمة مع معلميهم، وأيضاً أن من العوامل الهامة التي تعيق تقبل الطفل لذاته البيئة المدرسية التسلطية.[53]

رابعاً: مرحلة الطفولة المتأخرة:[54]

يبدأ مفهوم الذات بالتمايز تبعاً لجنس الطفل، حيث إن الأطفال في هذه المرحلة يدركون الفروق الجنسية والدور الجنسي المناسب الذي يتناسب مع قدراتهم والذي أصبح جزءاً من مفهومهم عن ذواتهم. ويبدي الطفل في هذه المرحلة درجة أكبر من الاستقلالية وبخاصة عن والديه، ويشعر بأن له ذاته الخاصة وبأنه لم يعد صغيراً.

خامساً: مرحلة المراهقة:[55]

ينتقل الطفل في هذه المرحلة من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ والرجولة، ويطرأ عليه فيها نوعان من التغيرات: **تغيرات جسمية وغلدية** تجعله يشعر أنه كالراشد، من الناحية الجسمية على الأقل، **وتغيرات عقلية** (مثلاً التفكير المجرد واختبار الفرضيات)[56].

وتتصف فترة المراهقة بما يلي:

- إنها مرحلة عاصفة تتخللها توترات شديدة مؤثرة في السلوك، وتوترات سلوكية لدى المراهق.

- إنها مرحلة ضغوط، تتميّز بالتغيرات البيولوجية والاجتماعية والانفعاليـة، يحـاول فيها المراهق أن يحقق استقلاليته، وأن يدعم هويته، وأن ينشئ علاقـات حـب مـع الآخرين خارج نطاق الأسرة.
- إنها مرحلة يعاني فيها المراهق مـن أزمـة الهويـة؛ إذ يحـاول فيـها أن ينفصـل عـن والديه، ويبدأ بالسعي إلى تكون شـخصية وهويـة متميّزة، ويحـاول الخـروج عـن القيود التي فرضها الوالدان عليه، فيظهر الآباء تذمراً من ذلك ومن عدم قدرتـهم على التفاهم مع أبنائهم.
- إنها مرحلة تتطلب اتخاذ قرارات، فالانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشـد، والبحث عن هوية متميّزة كلها عوامل تساعد في ضغـوط وأعمـال غـير تكيفيـة لدى المراهق.
- إنها مرحلة يواجه فيها المراهق كثيراً من المشكلات الـتي يعـاني منـها المراهقـون بعامة تتعلق بإقامة علاقات مع الآخرين، والعلاقات العائليـة، والحـب، والـزواج، وفلسفة الحياة، والجاذبية الشخصية، والشعور بالأمان، وغيرها.

أبعاد الذات في سن المراهقة:[57]

هناك **أربعة** أبعاد رئيسة للذات في سن المراهقة، هي:

البعد الأول- إدراك المراهق الحقيقي لقابلياته وإمكانياته، ويتصل هذا بـالصورة التي يقدمها المراهق عن نفسه للعالم الخارجي. ومن المعلوم أن فكرة الفرد عـن ذاتـه يمكن أن تتعدل وتتطوّر إذا توافر لديـه الذكـاء والمـهارة والخـبرة الضروريـة لمعالجـة المشكلات المستجدة عليه بطريقة صحيحة وسليمة.

البعد الثاني- الإدارك الانتقالي أو العابر للذات. وفي هـذه الأثنـاء نجـد أن مفـهوم الذات لدى المراهق تتذبذب كثيراً؛ إذ إنه ينتقل من الحالة التي يكـون فيـها تسـلطياً وتعويضياً وغير واقعي إلى المرحلة التي يصبح فيها واقعياً ومتزنـاً. وتتصـادم في هـذه المرحلة الدوافع الداخلية للـذات لـدى المراهـق بـالدوافع الخارجيـة، حيـث يكـون المراهق أكثر ميلاً إلى الاهتمـام بمشـكلاته الداخليـة أكـثر مـن اهتمامـه بالإنتاجيـة والتحصيل، وغالباً ما يكون إدراك الذات في هذه المرحلة الانتقالية على الأغلب من النوع السلبي.

البعد الثالث. نشوء الذات الاجتماعية وتطورها، وهي ذات يكتسبها المراهق من اتصاله بالآخرين، وهي نتاج التعلّم منهم. ويشير مفهوم الذات الاجتماعية إلى تصوّر المراهق لتقييم الآخرين له، معتمداً في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم. وجدير بالذكر أن المراهق عندما يكون في حالات التفاؤل يرى أن الآخرين ينظرون إليه بطريقة حسنة وإيجابية، وعندما يكون مكتئباً فإنه يتصور أن الآخرين لا يعيرونه الاهتمام الكافي ولا يقدرونه حق قدره. وعندما يشعر المراهق بعدم الاطمئنان من الناحية الاجتماعية، فإنه لا يحاول إخفاء هذا الشعور، ويرى أن القبول الاجتماعي الذي يضفيه الآخرون عليه غير كافٍ للقضاء على الاتجاهات السلبية لديه، ويعني هذا أن تأثير الآخرين على شخصية المراهق قلّما يكون تاماً أو مسيطراً.

البعد الرابع. الذات المثالية، وهي الذات التي يطمح المراهق بالوصول إليها، ويتعلق هذا بمستوى القدرات والقابليات لديه وإدراكه حقيقتها جيداً، وكذلك بمستويات طموحه وبمدى بعدها أو قربها من طاقاته وإمكاناته. وباختصار، فإن الذات المثالية هي ما يطمح المراهق أن تكون عليها ذاته.

ومن المعلوم أن المراهق يواجه حالات من عدم الرضا والاطمئنان في بعض الأحيان لدى مواجهته مواقف جديدة نتيجة للنقص في خبراته وطرق إدراكه، إلاّ أنه يتوصل في النهاية، وعلى نحو تدريجي، إلى أن الذات المثالية هي من صنعه، وأن عليه أن يتعلم كيفية تحقيقها ما أمكن ذلك؛ وذلك عن طريق التفكير والإدراك السليم واتخاذ القرارات الصائبة.

وبعد مرحلة المراهقة يصبح الشاب **راشداً**، ويصبح مفهوم الذات لديه أكثر نضجاً واستقراراً ووضوحاً، ويكون عارفاً لذاته ومعتاداً عليها، ويعرف مواطن قوتها وضعفها، ويصبح أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات التي تطرأ على حياته.

وفي مرحلة **الشيخوخة** فإن مفهوم الذات لدى الفرد يتأثر بدرجة كبيرة بفكرته عن الشيخوخة والمعايير التي يضعها هو لذلك، وأيضاً بطبيعة التاريخ التكويني لعاداته من جهة، وبنظرة المجتمع المحيط به إلى الشيخوخة من جهة أخرى.

وعليه يمكن القول إن إدراك الذات عملية معقدة ومستمرة، وإن فهم الذات يأتي عن طريق الخبرة والتضج، والنتيجة هي الوعي التدريجي للتركيب المعقد للذات.

تقدير الذات Self-esteem:

إن تقدير الذات مفهوم حديث نسبياً، وقد بدأ هذا المصطلح بالظهور في أواخر الخمسينات، وأصبح في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من أكثر جوانب مفهوم الذات انتشاراً بين الكتاب والباحثين في علم النفس والطب النفسي والعلوم الاجتماعية عموماً. ولم يكتف بعضهم ببحث مفهوم تقدير الذات وعلاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى مثل التكيف، والصراع، والقلق، والثقة بالنفس، وغيرها، بل اهتم بوضع نظريات حوله، وبأثره كقوّة موجهة لسلوك الفرد ودافعة له.[58]

ويستخدم كثير من الباحثين مصطلح تقدير الذات ومصطلح مفهوم الذات كمصطلحين مترادفين، على أنه حين يتم التفريق بينهما **يعرّف تقدير الذات** على أنه "البُعد التقييمي من مفهوم الذات"،[59] لذلك عرفه **موسى جبريل** بأنه "التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية، والاجتماعية، والانفعالية، والأخلاقية، والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها، وجدارتها وتوقعاته منها، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته".[60]

ويرى **هامشك** (Hamacheck) أن تقدير الذات يشير إلى "حكم الفرد على أهميته الشخصية، فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض، فلا يرون قيمة أو أهمية في أنفسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم، ويشعرون بالعجز".[61]

ويعرفه **هاروكس** (Harrocks) بأنه "الصورة التي يكوّنها المرء عن نفسه وسلوكه، وحكمه على نفسه وشعوره نحوها، وهو يعكس درجة احترام الفرد لنفسه والقيمة التي يعطيها لذاته كما يدركها هو".[62]

أما ديمو (Demo) فيرى أن تقدير الذات يشير إلى "وجود مشاعر إيجابية نحو الذات، وإلى الشعور بالنجاح والقدرة، وإلى قبول الذات، وإلى أن الذات مقبولة من الآخرين"[63].

ويعرّف روزنبرغ (Rosenberg) تقدير الذات بأنه "الاتجاه العام السلبي أو الإيجابي نحو الذات"[64].

إن التعاريف السابقة لتقدير الذات تشير في مجملها إلى أن **تقدير الذات** هو تقييم ذاتي لخصائص الفرد كما يدركها هو، وما يرتبط بهذا التقييم من مشاعر واتجاهات وأحكام قيمية تجعله يتراوح ما بين تقدير ذات عالٍ وتقدير منخفض لها.

نموّ تقدير الذات وتطوّره لدى الطفل:[65]

يرى علماء النفس أن تقدير الذات من المفاهيم التي تنمو وتتطوّر مع الإنسان منذ مراحل الطفولة الأولى، حيث يرى بعضهم بأن الحاجة إلى تقدير الذات تنمو وتتطوّر نتيجة للعلاقة بين إشباع الحاجات الفسيولوجية والنفسية للطفل وشعوره بقيمتها، ويقترن بتقدير الذات العالي شعور الفرد بالراحة والسعادة في حين يشعر بالألم وعدم الراحلة إذا كان تقديره لذاته منخفضاً.

وجدير بالذكر أن تقدير الذات نتاج اجتماعي يتأثر بخبرات الطفولة والمواقف التي مرّ بها الطفل في محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، وبأساليب التنشئة الاجتماعية، وتقييمات الآخرين، وبخاصة الزملاء والمربين والوالدين.

ويرى بعضهم أن هناك **عوامل** كثيرة تؤثر في تقدير الذات، منها ما هو **داخلي** كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، ومنها ما هو **خارجي** كنظرة الآخرين إليه.

نظريات تقدير الذات:

هناك ثلاث نظريات رئيسة تلقي الضوء على الدور الذي يمكن أن تلعبه متغيرات التنشئة الوالدية في نشأة تقدير الذات ونموّه، وهي:[66]

1. نظرية روزنبرج Rosenberg Theory:

ركزت أعمال روزنبرج على محاولة دراسة نمّو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائلة في الوسط الاجتماعي المحيط به. وقد اهتم

روزنبرج على نحو خاص بتقييم المراهقين لذواتهم، وبديناميات تطوّر صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، وأيضاً بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته. وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد. كما اهتم بشرح الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات وتفسيرها، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر.

وقد استخدم روزنبرج منهج الاعتماد على مفهوم الاتجاه كأداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك. لذا، فقد عدّ تقدير الذات مفهوماً يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن الذات ما هي إلاّ واحدة من الموضوعات الكثيرة التي يكوّن عنها الفرد اتجاهاً خاصاً نحوها. وقد أشار روزنبرج في بداية الأمر إلى أن اتجاه الفرد عن ذاته لا يختلف كثيراً عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى التي يتعامل معها، إلاّ أنه عاد واعترف فيما بعد بأن اتجاه الفرد نحو ذاته قد يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.

2. نظرية كوبر سميث Cooper Smith Theory:

تمثلت أعمال كوبر سميث في دراسته لتقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، وذكر أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، وأكد على ضرورة أن نستفيد من جميع المناهج أو المداخل لدراسته وأن لا ننغلق على منهج أو مدخل معين في هذا المجال.

وإذا كان تقدير الذات عند روزنبرج ظاهرة أحادية البعد، بمعنى أنها اتجاه نحو موضوع نوعي، كما ذكرنا سابقاً، فإنها عند كوبر سميث ظاهرة أكثر تعقيداً لأنها تشتمل على عمليات تقييم الذات،وعلى ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية.

وتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. **ويقسم** تعبير الفرد عن **تقديره لذاته إلى قسمين، هما: التعبير الذاتي** وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، **والتعبير السلوكي** ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

وقد ميّز كوبر سميث بين **نوعين** من تقدير الذات، هما: **تقدير الذات الحقيقي،** ويتوافر لدى الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، **وتقدير الذات الدفاعي،** ويتوافر لدى الأفراد الذين يشعرون بأنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

وركز كوبر سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات، وهي: النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات.

ويذهب كوبر سميث إلى أنه على الرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال، فإن هناك ثلاث حالات من حالات الرعاية الوالدية لها دور هام بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات، وهي:

أ- تقبل الأطفال من جانب الآباء.

ب- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء.

جـ- احترام الآباء لمبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير.

3. نظرية زيلر Ziller Theory:

يرى زيلر أن تقدير الذات ما هو إلاّ البناء الاجتماعي للذات، وينظر إليه من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث -في معظم الحالات- إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك.

وتقدير الذات لدى زيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على الاستجابة للمثيرات المختلفة التي يتعرض لها من ناحية أخرى. لذلك، فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

نستنتج مما تقدم حول نظريات تقدير الذات، أن هذه النظريات تؤكد أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة، ونوع الرعاية الوالدية في نمو مفهوم تقدير الذات وتطوره كمفهوم تكيفي يتأثر إلى حد كبير بالمؤثرات البيئية، وطرق التنشئة الاجتماعية. لذلك، اهتم علماء النفس بالخبرات المبكرة التي يخبرها الطفل في السنوات الأولى من حياته حيث تلعب دوراً مهماً في تكوين شخصيته وبنائها، وتشكيل سلوكه.

تطبيقات في التنشئة الاجتماعية:

يعدّ فهم الذات وتقبلها وتقديرها بعداً أساسياً ومهماً في تكوين الشخصية الإنسانية، وفي عملية التوافق الشخصي، وفي العلاقات مع الآخرين ومدى قبولهم وتقبلهم للفرد واتجاهاتهم نحوه. وعليه تبرز أهمية التنشئة الاجتماعية في تكوّن هذه الذات وتطوّرها ونموّها، وأهمية التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي في هذا المجال.

ولأغراض تنمية مفهوم الذات لدى الطفل ومساعدته على زيادة فهمها وإدراكها، يجب على **الوالدين والمربين** مراعاة ما يلي:[65]

- إدراك أهمية دورهم في نموّ الذات وفي النمو الصحي المتزايد للتطابق بين مفهوم الذات المدركة والذات المثالية.
- تنمية تقبل الطفل لذاته، وتنمية مفهوم موجب للذات، وتنمية احترام الذات والثقة فيها.
- تقدير الدور الأساسي والخطير الذي يقوم به الكبار في نمو مفهوم الذات، وتقدير دور وسائل الإعلام على نحو خاص. ويجب على الجميع أن يهدفوا إلى إعطاء خبرات ملائمة للنمو السوي للذات، وهذا لا يؤثر على عملية التعلّم فحسب بل على الحياة على نحو عام.

المراجع

1- حامد عبد السلام زهران. علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة". ط5. القاهرة: عالم الكتب، 1990، ص 291.

2- عبد الحميد محمود أبو عيسى. التنبؤ بتقدير الذات لطلبة المرحلة الثانوية المهنية من خلال بعض سمات الشخصية. رسالة ماجستير- جامعة اليرموك، 1995، ص2.

3- المرجع السابق نفسه، ص 2.

4- ميخائيل إبراهيم أسعد ومالك سليمان مخول. مشكلات الطفولة والمراهقة. بيروت: دار الآفاق الجديدة، 1982، ص 232 ، وأيضاً المرجع السابق نفسه، ص3.

5- صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط2. عمان: دار المسيرة، 2000، ص 135.

6- زيدان أحمد السرطاوي. دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الملك سعود**: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، 1996، ص 498-528.

7- لابين، ولاس د، وجرين، بيرت. مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية/ ترجمة فوزي بهلول. بيروت: دار النهضة العربية، (-19)، ص 7-8.

8. المرجع نفسه، ص 8.

9. حامد عبد السلام زهران. التوجيه والإرشاد النفسي. دمشق: جامعة دمشق، 1986.

10- لابين، ولاس د، وجرين، بيرت. مرجع سابق، ص 8.

11. عبد الحميد محمود أبو عيسى. مرجع سابق، ص 2.

12- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 137.

13- لابين، ولاس د، وجرين، بيرت. مرجع سابق، ص 8-15.

14- ميشيل دبابنة ونبيل محفوظ. سيكولوجية الطفولة. عمان: دار المستقبل، 1984، ص 136.

15- عبد الحميد محمود أبو عيسى. مرجع سابق، ص 2.

16- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 136.
17- حامد عبد السلام زهران. علم نفس النمو. مرجع سابق، ص 291.
18- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 136.
19- عبد الحميد محمود أبو عيسى. مرجع سابق، ص 8، وأيضاً
Labane, w. and Green. B. Education Implications of Self Concept Theory. Cal.: Good year Pub., 1969.
20- Calhoun, J.F. and Acocella, R. Psychology of Adjustment and Human Rlationships. N.Y: Mc Graw- Hill, 1990;
وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 137.
21- يوسف زايد أبو عين. علاقة الدعم الاجتماعي بمفهوم الذات لدى المعوقين جسدياً. رسالة ماجستير- جامعة مؤتة، 2000، ص 26.
22- موسى جبريل. تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 20، ع 2، 1993، ص 195-219.
23- طلال صقر جرادات. العلاقة بين درجة التوجه نحو الصحة النفسية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة عمان الكبرى وبين مفهوم الذات لديهم. رسالة ماجستير- الجامعة الأردنية، 1995، ص 26.
24- المرجع السابق نفسه، ص 27.
25- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 138.
26- يوسف زايد أبو عين، مرجع سابق، ص 26.
27- مصطفى أحمد تركي. الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء: دراسة تجريبية على طلبة جامعة الكويت. القاهرة: دار النهضة العربيـــة، 1974، ص13، وأيضاً صـالح محمد علي أبو جادو. مرجـــع سابق، ص 140.
28- طلال صقر جرادات. مرجع سابق، ص 28.
29- أحمد محمد مبارك الكندري. علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح، 1992، ص 106.
30- عبد الحميد محمود أبو عيسى. مرجع سابق، ص 8-9.

31- محمد الشناوي وآخرون. التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار صفاء، 2001، ص 137-139، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 140-142.

32- محمود عطا حسين. مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، مج 15، ع 3، 1987، ص 103-128.

33- أحمد محمد مبارك الكندري، مرجع سابق، ص 105.

34- عبد الرحمن عدس ومحيي الدين توق. علم النفس العام. ط4. عمان: دار الفكر، 1997، ص 421-439.

35- شفيق علاونة. سيكولوجية النمو الإنساني (الطفولة). عمان: دار الفرقان، 1994، ص 245.

36- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 143.

37- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 388.

38- المرجع السابق نفسه. مرجع سابق، ص 388-389.

39- لابين، ولاس د. ، وجرين، بيرت. مرجع سابق، ص 21.

40- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 143.

41- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 390-392.

42- نايفة قطامي ومحمد برهوم. طرق دراسة الطفل. عمان: دار الشروق، 1997، ص 90-92.

43- حامد عبد السلام زهران. علم النفس الاجتماعي. ط7. القاهرة: عالم الكتب، 1982، ص 261.

44- يوسف زايد أبو عين. مرجع سابق، ص 23.

45- عمر أحمد همشري. مدخل إلى التربية. عمان: دار صفاء، 2001، ص 159.

46- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 135.

47- طلال صقر جرادات. مرجع سابق، ص 24.

48- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 145.

49- المرجع السابق نفسه، ص 148.

50- نايفة قطامي ومحمد برهوم. مرجع سابق، ص 92-94، وأيضاً محمد الشناوي، وآخرون. مرجع سابق، ص 140-149، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 145-152.

51- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 388.

52- محمد عودة الريماوي. في علم نفس الطفل. عمان: دار زهران، 1993، ص 356.

53- نايفة قطامي ومحمد برهوم. مرجع سابق، ص 94.

54- المرجع السابق نفسه، ص 93.

55- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 149.

56- شفيق علاونة. مرجع سابق، ص 245.

57- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 150-151.

58- علاء الدين كفافي. تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في عملية تقدير الذات. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، مج 9، ع35، 1989، ص 100-127.

59- Mc Candless, B.R. and Evans, E.D. Children and Youth: Psycho-Social Development. Hinsdale Ill: Dryden Press, 1973.

60- موسى عبد الخالق جبريل. تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور. **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**. ع1، 1993، ص 117-122.

61- Hamacheck, D.E. Encounters with the Self. N.y: Holt, Rinebart and Winston, 1987.

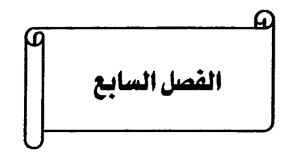
62- Harrocks, John E. The Psychology of Adolescence. N.y: Houghton Mifflin, 1976.

63- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 153.

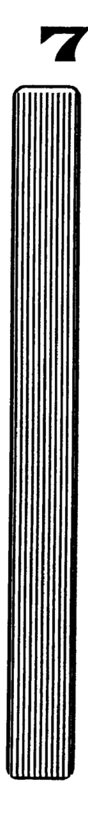
64- عبد الحميد محمود أبو عيسى. مرجع سابق، ص 13.

65- عبد الحميد محمود أبو عيسى. مرجع سابق، ص 13-18.

66- عبد الحميد محمود أبو عيسى. مرجع سابق، ص 18-20، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 153-156.



7





Leadership

الفصل السابع

التنشئة الاجتماعية والقيادة

Leadership

مقدمة:

تواجه المجتمعات على اختلافها في الوقت الحاضر ظروفاً ومتغيرات وحالات تختلف عن تلك التي واجهتها في العقود الثلاثة السالفة، وخاصة فيما يتعلق بالتحديات الجديدة التي فرضتها منظومة العولمة والتطورات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومتطلبات استخدامها وتطبيقها في المجتمعات الحاضرة، وما تبع ذلك من تغيرات اجتماعية، وتغير في معنى المراكز والأدوار، وفي أسلوب الحياة أو أشكال العلاقات الاجتماعية، وأصبحت القيادة عملية لا بدّ من فهم أبعادها حتى يسير التغير في الطريق الصحيح؛ وذلك لأهمية دور القادة في هذا التغيير[1].

ويشهد العالم في الوقت الحاضر صراعاً مريراً في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وغيرها، ويلعب القادة في هذا الصرع أدواراً خطيرة، تجعل مصير الإنسانية مرتبطاً إلى درجة كبيرة بتفاعلهم مع الشعوب في مختلف المواقف.[2] وباختصار إن عالم اليوم هو عالم مختلف ويتميز بالتعقيد والتغيير المتسارع المستمر، ويتطلب بالتالي أنواعاً جديدة ومتميزة من القادة القادرين على فهمه واستيعابه والتعامل مع ظروفه ومتغيراته، وعلى التأثير على الآخرين وحفزهم وتوجيه سلوكهم بغرض بلوغ هدف/ أهداف الجماعة. وبما أن الأطفال هم رجالات المستقبل ومنهم يظهر القادة، فإن الاهتمام بتنمية الاتجاهات القيادية لديهم وتشجيعها يعدّ أمراً ضرورياً.

مفهوم القيادة:

القيادة ظاهرة عامة في المجتمعات البشرية والحيوانية على حدّ سواء، فنادراً ما

توجد جماعة دون أن يكون فيها نوع أو آخر من أنواع القيادة، حتى في جماعة الصغار التي يمكن فيها ملاحظة تصدُّر أحد أفرادها للجماعة وقوّة تأثيره فيها.[3]

وتنشأ القيادة نتيجة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد خلال التنشئة الاجتماعية؛ ويلعب القادة دوراً رئيساً في هذا التفاعل؛ إذ يؤثرون في توجيه نشاط الجماعة، وفي مدى إنتاجيتها، والروح السائدة بين أطرافها.[4]

وجدير بالذكر أن القيادة ليست مقصورة على مرحلة من مراحل النمو، أو مجال من مجالات الحياة، إذ نجدها بين الأطفال الصغار، والراشدين في ميادين السياسة والاقتصاد والاجتماع والعسكرية والفن والإدارة ... إلخ[5].

فقد يقوم الطفل بدور القائد في البيت أو المدرسة أو جماعة الرفاق، يخطط للآخرين ممن هم في سنّه أو أصغر منه، ويوجههم، ويرشدهم، وينسق جهودهم، ويحثهم على الإنجاز وتحقيق الأهداف ، وغير ذلك من أمور.

إن القيادة عملية (Process)، ومع أن **القائد** عنصر أساسي ويحتل الدور المركزي في هذه العملية، إلاّ إنه ليس العنصر الوحيد فيها، بل هناك عناصر أخرى متفاعلة تتكون منها عملية القيادة، وهي: الأتباع (الجماعة) (Followers)، والموقف القيادي (Situation)، والهدف (Goal)، والتفاعل الاجتماعي المتبادل (Social Interaction). وستتناول بعد قليل هذه العناصر بالشرح.

أما مفهوم القائد فيشير إلى الفرد الذي يحتل مركز القيادة، أو إنه الفرد الذي يتركز حوله سلوك الأعضاء الآخرين في الجماعة. وتعدّ هذه نقطة مهمة لأن القائد كفرد يحتل دوراً وله مركز، وأن هذا الدور وهذا المركز لا يتوفران إلاّ في الجماعة، كما أن القائد هو الذي يتمركز حوله سلوك الآخرين (أعضاء الجماعة)، وأن الدراسات تشير إلى ضرورة التفاعل بين القائد وأعضاء الجماعة باعتبار الجاذبية والنفور[7].

ويمكن القول إن تأثير العمل القيادي يسير في اتجاهين متعاكسين، فالقائد يؤثر على أتباعه، ويتأثر بهم، مما يؤدي إلى تعديل في سوك الطرفين وتصرفاتهم. ومن المعلوم أن لسلوك القائد أثرٌ مهمٌ في سلوك المرؤوسين واتجاهاتهم وعاداتهم

حيث يصبح القائد مثالاً يقتدي به المرؤوسين في هذا المجال. وعليه، فإن للقيادة دور اجتماعي (وظيفة اجتماعية) يقوم بها القائد وتتمثل في قيادة الجماعة والتأثير في سلوك أفرادها وتوجيه نشاطاتهم وأعمالهم بغرض تحقيق أهداف الجماعة[8].

والقيادة بهذا المعنى لها عدة جوانب اجتماعية وتفاعلات دينامية ومحددات سلوكية، فهي أولاً سمة تبدو فيما يتصف به القائد من إمكانات وخصائص اجتماعية ونفسية وعقلية وجسمية تمكنه من التوجيه والسيطرة على الآخرين، وثانياً هي عملية سلوكية تتمثل في إمكانية تحريك الجماعة لتحقيق تأثير موجه نحو أهدافها وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أعضائها والحفاظ على تماسكها وإحداث تأثير إيجابي ملحوظ على تركيبها وأدائها، وثالثاً هي دور اجتماعي يحقق أهداف الجماعة من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي والاتصال بين القائد وبيئته.[9]

وبموجب هذا المفهوم لعملية القيادة يتحوّل دور القائد من كونه الشخص الذي يرسم أو يفكر لغيره، أو يتحمل المسؤولية عنهم، أو يأمر الآخرين إلى اعتبار أن مهمته الرئيسة هي مساعدة الجماعة على أن تتعلم كيف تقرر وتعمل لنفسها بكفاية أفضل، فيتيح للجماعة مناخاً اجتماعياً يساعدها على أن تكوّن لنفسها شخصية ناجحة تتميز بالوحدة والديمقراطية والمشاركة المتبادلة في المسؤولية، كما يساعدها على تنظيم نفسها وتحديد أساليبها في العمل، واختيار أهدافها واتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.[10]

وعلى الرغم مما سبق، تشير الدراسات المنشورة إلى عدم الاتفاق على تعريف محدد لمفهومي القائد والقيادة، فبعضهم يرى أن القيادة خاصية من خصائص الجماعة، وهي مرادفة في معناها للمكانة، ويرى بعضهم الآخر أن القيادة خاصية من خصائص الفرد. فالقائد في نظرهم، هو الذي يتسم بخصائص شخصية معينة مثل السيطرة وضبط النفس أو مميزات جسمية معينة[11].

تعريف القيادة:

للقيادة تعريفات متعددة نذكر منها ما يلي:

- أنها "العملية التي يتم من خلالها التأثير على سلوك الأفراد والجماعات؛ وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة"[12]

- **أنها** "القدرة على التأثير في الآخرين وحفزهم إلى تحقيق أهداف معينة".[13]

- **أنها** "فن التأثير على الأفراد وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم، وضرب المثل لهم في الأفعال والتصرفات للحصول على ولائهم وطاعتهم وتعاونهم، واكتشاف ثقتهم واحترامهم، وبما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة".[14]

- **أنها** "تفاعل نشط مؤثر وموجه من خلال مركز أو مكانة أو وظيفة أو دور اجتماعي، في سبيل تحقيق أهداف الجماعة".[15]

- **أنها** "دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع)، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم بـه تكـون لـه القـدرة علـى التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة.[16]

من التعريفات السابقة يتضح لنا أن **القيادة** هي عملية تأثير في جماعة من الأفراد تؤدي إلى تجميع طاقاتهم وتوجيه نشاطهم وتحفيزهم لتحقيق هدف/ أهداف الجماعة. وأن **القائد** هو الشخص الذي يؤثر في الجماعة فيدفعها إلى العمل وتحقيق الأهداف. ولا يعني هذا إطلاقاً سلبية الأتباع، فقد يكون هؤلاء رفاق القائد، أو قد يكون بعضهم متفوقاً عليه في ناحية ما أو أعلى منه، ولكنه من الضروري أن يكون هو أكثرهم قدرة على التأثير والتوجيه. ولذلك فضل بعضهم تعريف القيادة بأنها "الوسائل التي تساعد بها شخصاً أو أكثر في جماعة لوضع الأهداف واختيار الوسائل لتحقيقها".[17] ويرون أن هذه النظرة للقيادة أكثر ديمقراطية من غيرها، وبأن القيادة الحقيقية هي "الإحساس بمطالب الجماعة والتعبير عنها وإيجاد الوسائل لتحقيقها وتجميع قوى الأفراد وراء الجهود المحققة لها".[18] وهذا المعنى يعطي للقيادة قوّة كبيرة وأهمية واضحة في أي تنظيم اجتماعي.

الفرق بين القيادة والرئاسة:

نجد بين القيادة والرئاسة الفروق التالية[19]:

أولاً - مصدر السلطة: سلطة القائد:

سلطة القائد هي سلطة تلقائية يضفيها عليه أفراد الجماعة بعد اعترافهم بـه

واختيارهم له، أما سلطة الرئيس فهي مستمدة من سلطة خارج الجماعة تتمثل في نظام (System) له ضوابط تحدده.

ثانياً - الاختيار: يتم اختيار القائد من داخل الجماعة، بينما يكون الرئيس من خارجها أو داخلها.

ثالثاً - الهدف: في القيادة، تقرر الجماعة أهدافها بنفسها وتحددها وفقاً لمصالحها الجماعية، وليس كما في الرئاسة حيث يختار الرئيس أهداف الجماعة بنفسه وتبعاً لمصالحه ومحققاً أساساً منفعته الشخصية التي يمكن أن تتماشى مع منفعة الجماعة.

رابعاً - الانفعال الاجتماعي وتنظيم العلاقة: في حالة القيادة، تتزايد مشاعر الانفعال الاجتماعي المشترك بين الجماعة، والأفعال الجماعية بغرض تحقيق أهداف الجماعة، وتقل المسافة الاجتماعية بين القائد والأتباع، ويكون الاتصال أقرب وأيسر، أما في الرئاسة فيكون هناك تباعد (هوّة) بين الرئيس وأعضاء الجماعة، ولا توجد المشاعر والأحاسيس المشتركة بين الأفراد، ويواجه الاتصال عوائق متعددة، فتجعله صعباً في كثير من الأحيان.

خامساً - أسلوب العمل: يستند القائد في قيادته إلى حب الأتباع وتشجيعهم وحفزهم والتفافهم حوله، بينما يستند الرئيس في رئاسته إلى السلطة والسيطرة.

وجدير بالذكر أن الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم الاجتماع والإدارة والصناعة، وغيرها من الميادين تسعى إلى التقريب بين مفهومي القيادة والرئاسة، بحيث يصبح الرئيس قائداً، إذا ما تمتع بتأييد قوي من مرؤوسيه، نابع من حرية اختيارهم له، وإذا ما اقترب في سلوكه مع الجماعة مع القائد، أي إذا جمع بين صفات القائد والرئيس.[20]

العوامل المؤثرة في القيادة:

هناك عوامل مختلفة تؤثر في القيادة، من أهمها ما يلي:[21]

1. **عوامل نفسية:** تعتمد عملية القيادة على أساس نفسي يتمثل في الخضوع والسيطرة. وقد أرجع **مكدوجل** الخضوع والسيطرة عند الأفراد إلى أساس فطري،

ويرى غيره أن نوع التربية والتنشئة الاجتماعية في الطفولة هي التي تكوّن لدى الأطفال (الأفراد) الميل للخضوع أو السيطرة بدرجات متفاوتة، فإذا تعرض الطفل في صغره لخبرات يثبت فيها ذاته ولقي تشجيعاً من والديه بخاصة والكبار بعامة، فإن ذلك ينمي لديه الشعور بتأكيد الذات، ويزيد لديه الرغبة في السيطرة، والعكس صحيح.

2. **نوع الحياة الاجتماعية ودرجة تنظيمها.**

3. **فلسفة الجماعة ومعاييرها**؛ إذ تعطى للكبار في كثير من المجتمعات فرصاً أكبر لقيادة الجماعة، بينما يلتزم الصغار بأوامر هؤلاء ونواهيهم. ويؤثر نوع الجنس في بعض المجتمعات في فرص القيادة؛ إذ قلّما تصل المرأة فيها إلى مركز القيادة.

4. **المركز الاجتماعي والاقتصادي** الذي يمكّن صاحبه من تولي القيادة في المجتمعات التي تقوم على أساس طبقي أو اقتصادي.

5. **حجم الجماعة**؛ فكلما زاد حجم الجماعة كلّما كانت بحاجة ماسة إلى القيادة الفاعلة التي بدونها قد تعمّ الفوضى وتظهر معالم الاختلاف والتفكك بين أفرادها، على الرغم من تأكيدنا على أهمية القيادة في الجماعات على اختلافها صغيرة كانت أم كبيرة.

أهمية القيادة:

تنبع أهمية القيادة مما يلي:

1. قدرتها على التعامل المستنير مع التغيرات والتحديات التي تواجه الجماعة، والأخذ بيد الجماعة وتوجيهها وإرشادها لتخطي الصعوبات في هذا المجال.

2. دورها في مساعدة الجماعة على تخطي الأزمات والمخاطر التي قد تهدد كيانها؛ إذ من المعلوم أن دور القائد يتمحور هنا في مساعدة الجماعة على فهم الأزمة، وتحليلها، وإيجاد الحلول الكفيلة لها، والتخلص منها ومن آثارها السلبية على الجماعة، والحفاظ على اتحاد الجماعة وتماسكها في ظل قيادة قوية موحدة. ومن المعلوم أن حدوث الأزمات يساعد على ظهور القادة في أحيان كثيرة.

3. دورها الاجتماعي، المتمثل في:

أ) تأكيدها على العمل الجماعي بين أفراد الجماعة.

ب) بناء الجماعات والمحافظة على تماسكها، وإشباع حاجات أفرادها المادية والاجتماعية والسيكولوجية، والمساعدة في تحديد أهدافها، ونشاطاتها، وفي تحديد أيديولوجيتها ومعاييرها وأطرها الثقافية، وتوفير المناخ الاجتماعي اللازم لنموّها وتقدمها.

جـ) تنظيم عمليات التفاعل بين أعضاء الجماعة.

د) التخفيف من حدة التوتر الذي قد ينشأ أو يتراكم في الجماعة لأي سبب من الأسباب.

هـ) السير بأعضاء الجماعة نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتقديم المقترحات والحلول التي تساهم في تحقيق تلك الأهداف، وتوجيه أفراد الجماعة وتنسيق جهودهم وتحفيزهم في هذا المجال.

4. زيادة حجوم الجماعات وتعقد تركيباتها في الوقت الحاضر، مما يستدعي توافر قيادة واعية تفهم تركيبة الجماعة، ومواطن قوّتها وضعفها، وتحسين نظم إدارتها والاتصال بها، وبما يساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة.

وظائف القيادة:

تختلف وظائف القيادة من جماعة لأخرى، ومن مجتمع لآخر. وعلى نحو عام، يؤدي القادة أدواراً متعددة ويقومون بوظائف كثيرة، تتمثل فيما يلي:[22]

1. **القائد كإداري منفذ:** وتعد هذه الوظيفية من أهم وظائف القائد وأكثرها إلحاحاً، فهو كإداري يقوم بالتخطيط لأعمال الجماعة وتنظيمها وتنسيقها وتوجيهها وتصحيح الانحرافات عن الخطة الموضوعة بغرض تحقيق الأهداف الموضوعة. وبصرف النظر عن كونه محدداً للسياسات والأهداف، فإنه بلا شك مسؤول عن مباشرة تنفيذ تلك السياسات ومتابعة تحقيق تلك الأهداف، مع ضرورة تفويض جزء من صلاحياته لبعض أفراد الجماعة في هذا المجال.

2. **القائد كمخطط**، يقوم القائد عادة بالعمل مع أفراد الجماعة لتحديد أهدافها والطرق الكفيلة لتحقيقها. وغالباً ما يكون القائد الحارس الأساسي للخطة والعارف بمكوناتها وتفاصيلها، بينما يوجه الآخرين ويحفزهم للعمل على تنفيذ بنودها ومراحلها بدقة وموضوعية، وبناء على أسس واضحة. وقد يكون التخطيط قصيراً أو بعيد الأجل.

3. **القائد كصانع سياسة**: يعني صنع السياسة هنا أن تكون لدى القائد السلطة اللازمة لإصدار التوجيهات أو مجموعة المبادئ والمفاهيم لكي يسترشد ويلتزم بها أعضاء الجماعة في كل مرحلة من مراحل العمل أو تنفيذ الخطة المرسومة. وجدير بالذكر أن هذه السلطة **قد تنبع من أحد المصادر** التالية:

أ) **سلطة عليا خارج الجماعة** أو من مجموعة من القادة على مستوى القمة، وتكون قرارات هؤلاء عادة نهائية وليست خاضعة للنقاش من المستويات الأقل.

ب) **سلطة من القاعدة**، أي من الأعضاء العاديين في الجماعة أو ممثليهم، وفي هذه الحالة تنحصر مسؤولية القيادة بتوجيه السياسات الموضوعة والمشاركة فيها بالمشورة والرأي.

جـ) **سلطة القائد نفسه**، وبخاصة عندما يكون القائد دكتاتورياً، أو في أفضل الأحوال حينما يشعر بالكفاءة أو بالقدرة على وضع السياسات وبالاستقلال في اتخاذ القرارات.

وأياً كان المصدر الذي يضع السياسة، فإن اشتراك القائد في وضعها يعدّ من أهم وظائفه أيضاً.

4. **القائد كنموذج أو بديل للأب**، فقد تتبلور في نظر أحد (أو بعض) أعضاء الجماعة بعض الخصائص والسمات الشخصية أو الانفعالية الإيجابية عن القائد فيرى فيه صورة الأب ومصدر العطف والمثل الذي يحتذى أو يتوحد معه. ومن ناحية أخرى قد تتبلور لدى الفرد بعض الخصائص السلبية عن القائد فيرى عكس ذلك. وعليه، فإنه من الأهمية بمكان أن يحتل القائد خيال الأعضاء بصورة

إيجابية، مما يتطلب منه أن يكون دائماً على مستوى توقعاتهم حتى يحتفظ بقوّة تأثيره عليهم.

5. **القائد كخبير:** يقوم القائد بالعمل كخبير ومستشار للجماعة وأعضائها. فهو مركز المعلومات، ومصدر التزود بها، والممتلك للمهارات اللازمة لقيادة الجماعة، وهو المستشار لحل مشكلاتها الصعبة والمعقدة، والذي لديه أكبر درجة من الدراية والمعرفة والخبرة الفنية اللازمة لتحقيق أهدافها، والذي يضع الأهداف والسياسات على نحو واقعي وبما يتلاءم والموارد والإمكانات المتاحة، ويبذل جهداً كبيراً في تنمية أفراد الجماعة وتطويرهم. إنه القائد في المواقف الصعبة، وهو الملاذ للكثيرين من أفراد الجماعة الذين يجدون صعوبة في إيجاد الحلول المناسبة لمختلف القضايا والأمور.

6. **القائد كممثل خارجي للجماعة:** يلعب القائد هنا دور رجل اتصالات أو رجل علاقات؛ إذ لا يعقل أن يتعامل جميع أعضاء الجماعة وبخاصة الكبيرة منها مع الجماعات الأخرى لكي لا تعمّ الفوضى، وعليه فإن القائد يتولى دور ممثل الجماعة في علاقاتها الخارجية مع الجماعات الأخرى، فيقابل ويجتمع ويتحرك ويتحدث هنا وهناك، ويصب كل جهده على توسيع اتصالاته، وإعطاء أحسن صورة عن جماعته وعن دورها، فهو المتحدث الرسمي باسمها، وجميع اتصالاتها في الخارج تمرّ من خلاله، كما تمرّ الاتصالات الآتية إليها من الخارج أيضاً من خلاله، لذلك أطلق عليه بعضهم لفظ "حارس البوابة".

7. **القائد كمنظم للعلاقات الداخلية وضابط لها:** ينصب اهتمام القائد هنا على وضع التفاصيل الخاصة بتركيب الجماعة، وتحديد الأدوار والمسؤوليات، وهو لذلك يعمل على تناغم العلاقات الداخلية للجماعة وانسجامها، ويمنع تداخل الأدوار واستلاب المسؤوليات. وهذا النوع من القادة يكون قريباً من أعضاء الجماعة ويبقي الاتصالات بينه وبينهم مفتوحاً وعلى نحو مستمر.

8. **القائد كمانح للمكافآت وموقع للعقوبات:** ينصب اهتمام القائد هنا على تحقيق الانضباط والانتظام في عمل الجماعة وحسن تنفيذه، فيكافيء المحسن ويعاقب

المسيء؛ وذلك مـن خـلال السـلطة الـتي يمتلكـها. أمـا نـوع المكافـأة أو العقوبـة ومستواها وكيفية تنفيذها فهي أمـور تتفـق عليـها الجماعـة كنـوع مـن اللوائـح الداخلية التي تنظم العمل، وقد تختلف هذه من جماعة إلى أخرى.

9. **القائد كقاض أو وسيط:** ينصب اهتمام القائد هنا على حل الصراعات، وتسوية المنازعات، ومنع تجاوز السلطات والمسؤوليات بما يضمن تحقيق أهـداف الجماعـة، وإذا لم ينفع التوسط أو المصالحـة، فإنـه يقـوم بالتحقيقـات القانونيـة الضروريـة، ويصدر الأحكام الموضوعية في ضوء اللوائح الداخلية للجماعة، وإعطـاء كـل ذي حق حقه، ومعاقبة المسيء أو المعتدي.

10. **القائد كمثل وأنموذج يحتذى:** ينبغي أن يكون القـائد في شـخصيته وسـلوكه أنموذجاً يحتذى من قبل أعضاء الجماعة من حيث قوّة شخصيته، وأمانته، ونزاهتـه، وحبه للآخرين، والتضحية من أجلهم، وحرصه على المصلحـة العامـة، والتزامـه بالمواعيد، وأخلاقه العالية، وانضباط سلوكه بما يتفق مع تقـاليد الجماعـة وقيمـها، واتفاق أقواله مع أفعاله ... إلخ. فالقائد العسكري مثلاً يتقـدم قواتـه في المعركـة، والقائد الديني يلتزم في حياته بكل القيم الأخلاقية التي يدعو إليها.

11. **القائد كرافع لشعارات الجماعة:** تحرص الجماعات المختلفة على الإعلان عـن برامج عملها وإنجازاتها، وتطلق الشعارات المختلفة التي تميزهـا عـن غيرهـا مـن الجماعات، وتعكس تفردها وقوّتها، وقـد تختـار بعـض الرمـوز أو الشـعارات أو العبارات أو الألوان، وغيرها بما يعبر عن الميزة أو الهدف الذي تسعى الجماعة إلى تحقيقه. وتنصب مسؤولية القائد بالتعاون مع أعضاء الجماعـة علـى اختيـار هـذه الشـعارات والرمـوز والعبـارات الـتي ترفعـها الجماعـة، والعمـل علـى صونـها والمحافظة عليها والدفاع عنها، بحيث يتمثل هو وأعضاء الجماعة هذه الشعارات في سلوكهم وتصرفاتهم.

12. **القائد كمسؤول بديل عن الأعضاء:** قد تحدث أخطاء جسيمة من بعض أعضاء الجماعة مما قد يضفي عليها صفـتي التقصـير والعجـز في تحمـل المسـؤولية وأداء المهام. ومن المعلوم أنه لدى الناس بعامة اتجاه نحو تحميل القائد الجزء الأكـبر مـن

هذا التقصير أو العجز وسيلة منهم للتهرب من المسؤولية الفردية. وبحكم مسؤوليته يتولى القائد مهمة الدفاع عن الجماعة وعن الأخطاء التي وقع فيها بعض أعضائها وأدت إلى توجيه النقد للجماعة ككل.

عناصر القيادة:

هناك **خمسة عناصر** أساسية للقيادة، وهي:

أولاً . القائد:

القائد هو الشخص المركزي في الجماعة،[23] يمتلك صفات شخصية ومهنية عالية تميّزه عن الآخرين وتؤدي إلى التفافهم حوله، وتمكنه من التأثير عليهم وتوجيه سلوكهم في سبيل الوصول إلى أهداف الجماعة.[24] وأشار **كاتل** (Cattel) إلى أن القائد هو الشخص الذي يكون له تأثير واضح على أداء الجماعة، وأن جوهر الدور القيادي يتركز فيما يمنحه الأتباع من تأييد لسلطان القائد عن طواعية منهم، وأن الجماعة لا تخلع هذا الدور القيادي على أي فرد من أفرادها إلاّ إذا تبين لها أن هذا الفرد يساهم في تقدم الجماعة ويزيد إنتاجها، ويكون موثوقاً في قدراته وإمكانياته المختلفة.[25]

ويعتمد القائد الناجح الكفء على أساليب القيادة السليمة، وهو يقود مرؤوسيه واضعاً نصب عينيه تحقيق أهداف الجماعة، ورفع كفاءتها، والحفاظ على الروح المعنوية لأفرادها، وتدعيم التعاون وروح الفريق بينهم، ويتم ذلك بتفاعل اجتماعي عال وبتطبيق واعٍ لمبادئ القيادة. وأفضل القادة هو ذلك القائد الكفء المحبوب من مرؤوسيه والمهاب منهم والموثوق فيه بينهم،[26] المرن القادر على التكيف مع الظروف والمفاجآت المختلفة، القادر على التنظيم والإدارة، الفاهم لحاجات الجماعة ورغباتها فيضع الخطط والسياسات التي تساهم في تحقيقها،[27] المنسق بين الموارد المختلفة لقوّة الجماعة لتحقيق الأهداف المرسومة.

ثانيا. الأتباع (الجماعة):

يمثل الأتباع أو أفراد الجماعة ركناً أساسياً آخر من أركان عملية القيادة.

وتعرّف الجماعة بأنها "مجموعة من الأفراد (شخصين أو أكثر)، يشتركون في مجموعة من المعايير والقيم والمعتقدات، وتجمعهم علاقة محددة صريحة أو ضمنية، تجعل سلوك الواحد منهم مؤثراً ومتأثراً بسلوك الأعضاء الآخرين، وهذه الصفات تجعل تفاعلهم الاجتماعي يتجه لتحقيق هدف محدد".[28]

ومن المعلوم أنه كلما كان هناك توافق وانسجام بين أعضاء الجماعة، كلما خفّ ظهور المشكلات بينهم، وكلّما زادت بالتالي فرص نجاح العملية القيادية. وقد يعني التوافق والانسجام أن يكون لدى أعضاء الجماعة خلفية عامة مشتركة، كالتقارب في خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وفي مستوياتهم التعليمية والعمرية.

وبما أن عملية القيادة تتضمن عملية التأثير المتبادل بين القائد وأتباعه، فإن التابعين بلا شك يؤثرون على سلوك قائدهم، وأن دورهم لا يكون إطلاقاً سلبياً في عملية القيادة، كما ذكرنا سابقاً. وعلى الرغم من الدور المركزي للقائد، فإن نموّ الجماعة وتقدمها لا يعتمد كلياً عليه، بل أيضاً على طبيعة أفراد الجماعة وخصائصهم وإمكانياتهم وقدراتهم، وعلى نوع العلاقات التي تربطهم ببعضهم بعضاً، وعلى قيمهم ومعتقداتهم وخصائصهم. وعليه يتبين أن الأتباع ركن أساسي في عملية القيادة ومدى نجاحها.

ثالثاً - الهدف:

تعرف الأهداف بأنها "الأغراض (Targets) أو الغايات التي تسعى الجماعة إلى تحقيقها أو التوصل إليها". ومن المعلوم أن الهدف أو الأهداف الموضوعة هي بمثابة المنارة التي ترشد القائد وأتباعه إلى الطريق الذي يجب أن يسلكوه للوصول إلى غايتهم النهائية المقصودة؛ إذ بدونها تفقد الجماعة طريقها، ويعتريها التخبط والتشويش، وتفقد جزءاً مهماً من أصل وجودها واستمراريتها.

ويجب أن تكون هذه الأهداف محددة وواضحة ولا لُبس فيها، وواقعية وممكنة التحقيق، ومتكاملة مترابطة ومتناسقة فيما بينها، ومرنة قابلة للتعديل والتغيير تبعاً لظروف الجماعة المتغيرة، ومقبولة من قبل الأتباع، ولتحقيق هذا لا بدّ من مشاركتهم في وضعها وبلورتها وصياغتها، حتى يضمن التزامهم بها.

رابعاً . الموقف القيادي:

يقصد بالموقف القيادي كافة الظروف البيئية والاجتماعية التي تحيط بعملية القيادة وتؤثر على مدى نجاحها، بما يتضمنه ذلك من مصادر اجتماعية للقيادة وبناء اجتماعي، وظروف مادية، وحجم الفاعلين أو الأعضاء في الموقف، وزمن التفاعل وتاريخه ... إلخ.[29]

وجدير بالذكر أن الموقف القيادي يتغير إذا تغيرت أهداف الجماعة أو وحدتها ومدى تماسكها أو العلاقات الشخصية بين أفرادها، أو بدخول أعضاء جدد إليها، أو بخروج أعضاء منها، أو الضغوط والتحديات التي تواجهها من الجماعات الأخرى، وغير ذلك من تغيرات.[30]

خامساً . التفاعل الاجتماعي المتبادل:

يعدّ التفاعل بين القائد وأعضاء الجماعة ركناً أساسياً لنجاح عملية القيادة، لأنه يتضمن التأثير المتبادل لسلوك الطرفين الذي يتم عن طريق الاتصال.[31] وعلى الرغم من أن الاتصال هو وسيلة التفاعل بين الأعضاء، فإن مفهوم التفاعل والاتصال ليسا مترادفين، فالتفاعل أعمق من الاتصال، فقد يكون هناك اتصال بين طرفين دون أن يكون هناك تفاعل بينهما. فالتفاعل يعني التقبل والتعرف والاستجابة لحاجات الطرف الآخر الذي نتفاعل معه، والقبول هو أساس التفاعل. ولكي يكون هناك تفاعل بين أعضاء الجماعة فإن ذلك يستلزم وجود إحساس بحاجات الآخرين.[32]

السلوك القيادي والعوامل المؤثرة فيه:

تلعب التنشئة الاجتماعية بكافة عناصرها ومعطياتها دوراً مهماً في تشكيل السلوك القيادي لدى الفرد. وقد توصل الباحثون في ميدان علم النفس الاجتماعي إلى مجموعة من الأبعاد الرئيسية لهذا السلوك، وهو كما يلي:[33]

1. **التفاعل والنشاط الاجتماعي:** إذ ينبغي أن يكون القائد أكثر مساهمة ونشاطاً وأكثر تفاعلاً مع أعضاء الجماعة من غيره من الأعضاء.

2. **المبادأة والابتكار**؛ إذ تنتظر الجماعة من القائد أن يكون أكثر الأعضاء مبادأة بالعمل، وأكثرهم قدرة على الابتكار والإبداع في المواقف الاجتماعية، وأكثرهم تقدماً وتقبلاً للأفكار والممارسات الجديدة.

3. **التكامل**؛ إذ ينبغي أن يعمل القائد على تحقيق التكامل الاجتماعي في جماعته، وأن يعمل على تخفيف حدة التوترات بين أعضائها، فضلاً عن احترامه لمبدأ القيادة الجماعية والعمل بموجبه.

4. **التخطيط والنظام والتنظيم**؛ إذ يقع على القائد العبء الأكبر في عملية تخطيط السلوك الجماعي وتنظيمه وتنسيقه وتوجيهه، وتركيز انتباه أعضاء الجماعة على الهدف المحدد.

5. **الطموح والثقة بالنفس**؛ إذ يجب أن يتمتع القائد بمستوى طموح أعلى من متوسط طموح الجماعة، وأن يظهر لأعضاء الجماعة ثقة عالية بنفسه، وبقدراته وإمكانياته التي تؤهله لتحقيق أهداف الجماعة.

6. **السيطرة**؛ إذ يتوقع أن يكون للقائد رغبة أكثر من غيره من أعضاء الجماعة في السيطرة وعلو المركز والمكانة الاجتماعية وتركيز السلطة في يده.

7. **الضبط**؛ إذ يتوقع أن يتخذ القائد إجراءات محددة لتقييد استجابات أفراد الجماعة في إطار الأهداف الجماعية.

8. **التمثيل الخارجي للجماعة**؛ إذ يتوقع أن يكون القائد أكثر تمثيلاً لجماعته من الأعضاء الآخرين لدى الجماعات والجهات الخارجية، والأفراد الآخرين خارج الجماعة وأن يعطي أفضل صورة عنها، وأن يقوم بالدفاع عنها تجاه أي هجوم محتمل عليها.

9. **الاتصال**؛ إذ يتوقع أن يكون القائد أكثر أعضاء الجماعة اهتماماً بالاتصال الذي هو أساس التفاعل الاجتماعي، وبتنظيم خطوط الاتصال بين أفراد الجماعة من جهة وبينها وبين الجماعات الخارجية الأخرى، وبتقديم المعلومات المهمة لأعضاء الجماعة.

10- **الإنتاج**؛ إذ يتوقع أن يهتم القائد على نحو كبير بمدى إنجاز الجماعة، وأن يعمل على وضع مستويات معينة للإنجاز، وأن يشجع أعضاء الجماعة على الإنتاج وبذل

الجهود اللازمة في المجال.

11. **التقدير؛** إذ يتوقع أن يهتم القائد بإظهار سلوك المودة والاحترام والعاطفة والثقة في علاقاته بأعضاء الجماعة، وأن يشعرهم بتقديره لهم ولإنجازاتهم في تحقيق أهداف الجماعة.

12. **التقمص الوجداني؛** إذ يتوقع من القائد إدراك وفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم وأن يظهر حساسية إيجابية في هذا المجال، وأن يضع نفسه موضع المقابل، الأمر الذي يجعل التوافق الحق قائماً بين القائد والأتباع.

13. **حرية التعبير؛** إذ يتوقع من القائد الاهتمام بما يقوله الأتباع، ومنحهم الحرية في التعبير عن أنفسهم ومتاعبهم وانفعالاتهم وهمومهم، وتقبل النقد بروح سمحة، بل وممارسة النقد والنقد الذاتي بين الجماعة وبينه وتشجيعه على ذلك.

أما **العوامل** التي تؤثر في سلوك القائد، فهي:[34]

1. **نوع العمل المطلوب تحقيقه؛** إذ يمكن توضيح أهمية هذا العمل بمقارنة طبيعة عمل القائد وسلوكه في موقفين مختلفين.

2. **شخصية القائد؛** إذ تؤثر شخصية القائد تأثيراً كبيراً في سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي علاقاته مع أعضاء الجماعة، ودرجة تفاعله معهم.

3. **شخصية الجماعة؛** إذ يتأثر سلوك القائد كثيراً بطبيعة شخصية الجماعة، وبتركيبتها، وبمستوياتها الاجتماعية والثقافية، وباستجاباتها أو ردود فعلها على المواقف والأحداث المختلفة.

4. **صلاحيات القائد وسلطاته،** إذ إن صلاحيات القائد وقدرته على التعيين والإقالة والترقية وإعطاء المكافآت أو إنزال العقاب، جميعها تؤثر في سلوك القائد.

أنماط القيادة:

هناك **ثلاثة** أنماط رئيسية للقيادة، هي:[35]

أولاً - القيادة الدكتاتورية أو الأوتوقراطية (التسلطية):

تركز القيادة الدكتاتورية على ما لدى القائد من دافع للسيطرة والتسلط على الآخرين، وعلى ما لدى الاتباع من حاجة الاعتماد على غيرهم.

وفي هذا النمط من القيادة يعمل القائد على تركيز السلطة المطلقة لديه وحده، ويكون له وحده حق اتخاذ القرار، وغالباً ما يعتمد أسلوب الإكراه والتخويف والتهديد باستعمال السلطة لفرض النظام والقيام بالإنجاز. كما أنه لا يأخذ برأي مرؤوسيه ولا يستمع إليهم، بل يملي عليهم أوامره ويطالبهم بتنفيذها دون نقاش، وخوفاً من العقاب يسلك الأتباع سلوكاً معيناً لإرضاء هذا القائد.

مما سبق يمكن **تلخيص** أهم **ملامح** القيادة الدكتاتورية فيما يلي:

1. **القائد:** يعمل على تركيز السلطة المطلقة في يده، ويحدد بنفسه أهداف الجماعة وسياستها تحديداً كلياً، ويملي خطوات العمل وأوجه النشاط، ولا يأخذ برأي أتباعه ولا يشاركهم في اتخاذ القرار، ويهتم بطاعة الأتباع طاعة عمياء، ويهتم بالوعيد والتهديد لإنجاز العمل، وقد يسعى لفرقة الجماعة وانقسامها وسيلة منه للسيطرة عليها، ولا يولي أي اهتمام بالإبداع والابتكار لدى أفراد الجماعة.
2. **أفراد الجماعة:** يعملون على تنفيذ ما يطلبه القائد بحذافيره وكما طلب منهم دون نقاش خوفاً منه ومن العقاب، وليس لهم دور على الإطلاق في عملية اتخاذ القرار، وليست لهم حرية في اختيار رفاق العمل أو أسلوب العمل، بل إن القائد هو الذي يحدد طبيعة العمل لكل منهم وأسلوب إنجازه ورفاق العمل.
3. **المناخ الاجتماعي:** يتصف المناخ الاجتماعي في ظل القيادة الدكتاتورية أنه مناخ دكتاتوري، تسلطي، استبدادي، إكراهي أو إرغامي.
4. **السلوك الاجتماعي:** يمتاز السلوك الاجتماعي في ظل القيادة الدكتاتورية بروح العدوان، والمنافسة السلبية، والخنوع والسلبية والعجز واللامبالاة، وزيادة الاعتماد على القائد، وانعدام الثقة بالنفس وبالآخرين، وتسود الغيبة والنميمة، وترتفع نسبة التذمر والشكاوى والتظلمات، وانعدام الولاء للجماعة، وانخفاض الروح

المعنوية والكفاية الإنتاجية لدى الأفراد، ويزيد التملق للقائد، وتظهر الشللية، مما قد يولد مشاعر الإحباط والعدوان، وإلى ظهور التوتر والصراع داخل الجماعة.

ثانياً - القيادة الديمقراطية:

تعدّ القيادة الديمقراطية أكثر أنماط القيادة فعالية، وتنبع من رغبات الجماعة وحاجاتها للحصول على إشباعات الأفراد، وتعتمد على قدر كبير من المشاركة والاهتمام بكل فرد من أفراد الجماعة.

ويمكن **تلخيص** أهم **ملامح** القيادة الديمقراطية فيما يلي:

1. **القائد:** يهتم القائد في ظل هذا النمط من القيادة بتوزيع بعض من سلطاته إلى الآخرين، ويعمل مع الجماعة بروح الفريق في تحديد أهدافها وسياستها، ويعمل من خلال الترغيب والحث، وليس من خلال التخويف وفرض السلطة. فالقائد هنا يستشير أتباعه، ويأخذ بآرائهم ومقترحاتهم، ويشركهم في اتخاذ القرار، ويولي أهمية بالأفكار الجديدة وبالابتكار والإبداع.
2. **أفراد الجماعة:** يشاركون في اتخاذ القرارات مع القائد وفي بلورة وصياغة أهداف الجماعة وسياستها، ويعملون بروح الفريق الواحد، ويتمتعون بالحرية الكاملة بإبداء الرأي بالمسائل المختلفة، ولهم الحرية في اختيار زملاء العمل وأسلوب العمل، ويشعرون بأهميتهم، ويعرفون جيداً حقوقهم وواجباتهم.
3. **المناخ الاجتماعي:** يتصف المناخ الاجتماعي في ظل القيادة الديمقراطية بأنه مناخ إيجابي مريح جداً يساعد على الابتكار والإبداع، مناخ تسود فيه الحرية والمساواة والاستقرار النفسي بين أعضاء الجماعة.
4. **السلوك الاجتماعي:** يمتاز السلوك الاجتماعي في ظل هذا النمط القيادي بروح التعاون، والمنافسة الشريفة الإيجابية، والثقة بالنفس وبالآخرين، والاعتماد على النفس، والعلاقات الإيجابية مع القائد والآخرين، والحماس لتحقيق الأهداف، والارتباط القوي بالجماعة والولاء لها، وارتفاع الروح المعنوية، وانعدام الشللية، وانخفاض معدل الشكاوى والتظلمات، وزيادة الإنتاج والأداء.

ثالثاً . القيادة غير الموجهة:

يطلق على القيادة غير الموجهة عدة تسميات مثل القيادة الفوضوية، والقيادة السائبة، وقيادة عدم التدخل، والقيادة الحرة. وفي ظل هذا النمط القيادي لا يملك القائد سلطة رسمية، وإنما يمثل رمزاً للجماعة، ويصبح في حكم المستشار لها.

ومن أهم **ملامح** القيادة الفوضوية ما يلي:

1. **القائد:** القائد في ظل هذا النمط القيادي محايد، لا يسيطر على أتباعه بطريقة مباشرة، ولا يحاول أن يؤثر عليهم بطريقة مباشرة، ويترك لهم الحرية الكاملة في تحديد أهدافهم واتخاذ القرارات المتعلقة بالجماعة. لذا، فإن القائد هنا لا يمارس القيادة السليمة والفعالة للمرؤوسين، وبالتالي فإن تأثيره على سلوكهم واتجاهاتهم يكون محدوداً.
2. **الجماعة:** للجماعة في ظل هذا النمط القيادي السيطرة التامة على مجريات الأمور؛ إذ تكون لديها الحرية الكاملة في تحديد الأهداف والسياسات وبلورتها وصياغتها، وفي اتباع أسلوب العمل المناسب واختيار زملاء العمل، وفي اتخاذ القرارات المتعلقة بها، وتفتقر إلى الضبط التنظيمي والتوجيه السليم نحو تحقيق الأهداف.
3. **المناخ الاجتماعي:**

تشير الدراسات المنشورة إلى أن هذا النمط القيادي قد يؤدي إلى مناخ اجتماعي **إيجابي** أو **سلبي** كما يلي:[36]

أ) **مناخ اجتماعي إيجابي**؛ إذا كانت الظروف ملائمة لتطبيقه، وتوافرت المهارة لدى القائد لتطبيقه، وعندما يتعامل القائد مع أفراد ذوي مستويات عقلية وعلمية عالية، حيث يؤدي هذا النمط القيادي إلى تشجيع الأفراد على التقدم، والمساهمة بالفكر المستقل، وتحقيق الإبداع الشخصي، والاستقلالية في العمل، والثقة بالنفس.

ب) **مناخ اجتماعي سلبي**؛ إذ قد يؤدي نمط القيادة غير الموجهة إلى إفساد المناخ الاجتماعي، حيث تسود الفوضى، والقلق، ويفقد التوجيه السليم والرقابة

الفعالة، وإلى تهرب المسؤولين من المسؤولية، وإلى إضاعة كثير من الوقت، وازدواجية الجهود، وعدم الاستقرار في المناخ الاجتماعي السائد.

4. **السلوك الاجتماعي:** يمتاز السلوك الاجتماعي في ظل القيادة غير الموجهة بالنزوع الحاد إلى الروح الفردية بين أفراد الجماعة، وعلى الرغم من أن الجماعة قد يقل فيها التوتر إلاّ أن السلوك العدواني هو الذي قد يشيع بين أفرادها، كما يشيع بينهم حب السيطرة على الآخرين، وتكون الثقة بينهم وبين القائد بدرجة متوسطة.

وتشير نتائج الدراسات المنشورة في نطاق استعراضها للأنماط القيادية الثلاثة السابقة بأن الجماعة التي تعمل تحت القيادة الدكتاتورية يكون إنتاجها أفضل، لكن سلوك أفرادها يسيطر عليه الاستفزاز والعدوان، ولا يعملون إلاّ بوجود القائد بينهم ليجلبوا انتباهه. أما الجماعة التي تعمل تحت القيادة الديمقراطية فتكون توجهاتهم جماعية ويعتمدون على تبادل المعلومات والتعاون مع القائد، بينما يكون أفراد الجماعة في ظل القيادة الفوضوية غير منتجين لأنهم لا يجدون أي توجيه أو إرشاد مما قد يدفعهم إلى القيام بأعمال لا تؤدي إلى تحقيق الأهداف.[37]

وعلى الرغم من أن القيادة الإقناعية (الديمقراطية) تعد أكثر مناسبة من القيادة الدكتاتورية (الإرغامية)، إلاّ أن **القائد الناجح** الكفء هو الذي يعتمد في سياسته على خليط من الإقناع والإرغام والديمقراطية ويجمع بينها. والحقيقة أنه لا يوجد أنموذج قيادي محدد يعدّ هو الكفء، ولكن الموقف القائم هو الذي يحدد أسس القيادة الناجحة لمواجهة موقف بذاته.

وعلى نحو عام فإن **القائد الناجح** هو القائد القادر على تحديد نوع النموذج القيادي الأنسب لمواجهة موقف معين؛ وذلك في ضوء تقديره وتصوّره، المتخذ أسلوب القيادة الإقناعية أساساً لسياسته، المالك للقوّة التي تمكنه من إرغام أتباعه على قبول قراراته عند اللزوم، فيتبعه أتباعه (مرؤوسوه) اقتناعاً وثقة به، وحباً وتقديراً له.[38]

مصادر قوة القيادة:

القيادة قوّة يستمدها القائد من مصادر متعددة، والمصادر المقصودة هي:[39]

أولاً ـ شخصية القائد: يكون في هذا الحال مصدر قوّة القيادة نابعاً من إعجاب الأتباع بالصفات الشخصية الحسنة والمميزة التي يتمتع بها القائد مثل العلم، والرصانة، والاتزان، والإخلاص، والعدل، والثقة بالنفس ... إلخ والتي تشدهم إليه، وتزيد من إعجابهم به، وبالتالي قبولهم له قائداً.

ثانياً ـ مهارات القائد: يكون مصدر قوّة القيادة هنا نابعاً من المهارات الفنية أو التخصصية، والمهارات الفكرية والإنسانية والاجتماعية التي يتمتع بها القائد ويحتاجها الأتباع. فقدرة القائد على الحكم على الأمور على نحو سليم وامتلاكه مهارات إدارة الجماعة، ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، ومهارات الاتصال وفن التعامل مع الآخرين، ومهارات بناء الفريق، ومهارات إدارة الأزمات، ومهارات التفاوض ... إلخ تزيد من ثقة أعضاء الجماعة وإعجابهم وارتباطهم به، والتفافهم حوله، ويعطيه قوّة دافعة للتأثير فيهم، ويزيد من قناعتهم به كقائد.

ثالثاً ـ السلطة: وما لها من قوّة تأثيرية اجتماعية. ومن مظاهر هذه السلطة ما يلي:

أ) **القوّة الشرعية:** وهي قوّة المركز، حيث يعتقد الأتباع أن القائد بسبب احتلاله هذا المركز فإن له الحق أن يمارس تأثيراً عليهم.

ب) **القوّة العقابية:** وتعتمد هذه القوّة على إدراك الأتباع أن القائد يملك القدرة على العقاب، وأن العقاب سيكون غير سار، وبالتالي على الأتباع الطاعة والامتثال.

جـ) **القوّة الثوابية (قوّة المكافأة):** وتعتمد هذه القوّة على إدراك الأتباع أن القائد يملك القدرة على المكافأة، وأن المكافأة ستكون سارة أو تشبع بعض الحاجات لديهم، وبالتالي يقوم الأتباع بعملهم ومهامهم على أفضل وجه، ويطيعون قائدهم للحصول على المكافأة.

د) **القوّة المرجعية:** إذ إن القائد يجذب أعضاء الجماعة، ويكون رمز تميزهم ووحدتهم، فيتوحدون به ويتبعونه اختيارياً.

نظريات القيادة:

أولا - نظرية الرجل العظيم The Great Man Theory:[40]

نظرية الرجل العظيم من أولى النظريات التي حاولت تفسير القيادة، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الرجال العظام يبرزون في المجتمع لما يتمتعون به من قدرات غير مألوفة وامتلاكهم مواهب عظيمة وسمات وراثية تجعل منهم قادة أيّاً كانت المواقف التي يواجهونها، وبالتالي فإنهم يرون بأن القائد يولد ولا يصنع.

وتستند هذه النظرية إلى الافتراضات التالية:[41]

أ- يمتلك الرجال العظام حرية الإرادة المطلقة.

ب- يتمتع الرجال العظام بالقدرة على رسم مسارات التاريخ الحالية والمستقبلية من خلال كفاحهم.

جـ- يتمتع الرجال العظام بقدرة السيطرة على الأزمات بما ينسجم مع رؤيتهم.

ثانيا - نظرية السمات Traits Theory[42]:

ظهرت نظرية السمات نتيجة للجدل الذي دار حول نظرية "الرجل العظيم" التي انطلقت من حقيقة وراثية السمات وأن القائد يولد ولا يصنع، وتأثير المدرسة السلوكية التي أكدت أهمية التعلم والخبرة والتجربة في امتلاك الأفراد سمات القيادة.

وتدور فلسفة هذه النظرية حول انفراد القادة بسمات تميزهم عمن سواهم، ومن أهم هذه السمات ما يلي:

- **سمات جسمية:** مثل الطول، والوزن،والصحة، والمظهر، والحيوية والنشاط.
- **سمات عقلية (ذهنية):** مثل الذكاء، والفهم، والتفكير، والإدراك، وبُعد النظر، والقدرة على التنبؤ والتخطيط.
- **سمات شخصية:** مثل التسامح، والتحمل، والشجاعة، والقوّة، والأمانة، والاستقامة، والحماس، والحسم.
- **سمات نفسية- انفعالية:** مثل الاتزان الانفعالي، والثقة بالنفس، وضبط النفس.
- **سمات اجتماعية:** مثل النضوج الاجتماعي، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية، والقدرة على التعبير والاتصال بالآخرين، والرغبة في التعاون، والقبول من أعضاء الجماعة.

- **سمات وظيفية:** مثل الاهتمام بالإنجاز، والمبادأة والابتكـار، والمثابرة، والقـدرة على الإشراف وتسيير الأمور.

ومن **الانتقادات** التي وجهت إلى هذه النظرية أنها نظرية مثالية؛ إذ إنـه ليس بالإمكان توافر هـذه الصفات جميعها في شخص واحد، وأنها فشلت في تحديد الصفات القيادية الموروثة، وفي تحديد السمات التي تميّز القادة عن التابعين، كما أنها أهملت دور التابعين (المرؤوسين) في إنجاح عملية القيادة وفعاليتها، وأنـها لم تحدد الأهمية النسبية للسمات المختلفة في التأثير على نجاح القائد وعملية القيادة.[43] يضاف إلى ذلك عدم قدرتها على تحليل السلوك الإنساني ونماذجه وأنها اكتفت بوصف ذلك السلوك.[44]

وخلاصة القول إن الأفراد الذين يمتازون بالسمات الضرورية المؤهلة للقيادة، لا يصبحون جميعهم قادة؛[45] لأن القائد وليد الظروف الاجتماعية، وأن القائد في موقف معين، ليس من الضروري أن يكون قائداً في موقف آخر، مهما امتلك من السمات.

ثالثاً- النظرية الموقفية Situational Theory:

على عكس نظرية الرجل العظيم، ونظرية السمات اللتان ترجعان القيادة أساساً إلى سمات شخصية القائد، تشير النظرية الموقفية إلى أن القيادة ليست نتيجة لسمات معينة ينبغي أن يتمتع بها القائد، إنما هي نتيجة مباشرة لعلاقة تفاعلية بين شخصية القائد بما لها من سمات، والموقف الاجتماعي. وبهذا، لا تنكر نظرية الموقف سمات القائد وقدراته، بل تهتم بمناسبة هذه السمات للموقف، إذ إن هناك مواقف اجتماعية مختلفة تتطلب سمات قيادية مختلفة.[46] وعليه تشير هذه النظرية بأن المواقف هي التي تفرز القادة وتعدهم ليحتلوا مراكز القيادة، وأن الفرد الذي قد يكون قائداً في موقف ما قد لا يكون بالضرورة قائداً في موقف آخر، فقد يصلح الفرد لقيادة الجماعة وقت الحرب بينما لا يصلح لقيادتها وقت السلم.[47]

وتقول هذه النظرية بأن هناك **ثلاث مجموعات من العناصر** والعوامل التي تهم القائد في اختياره النمط القيادي الذي يتلاءم مع متطلبات الموقف، وهي:[48]

1. سمات القائد الشخصية وقدراته الكامنة.
2. سمات الأتباع والمرؤوسين، واستعداداتهم، وقدرتهم على الفهم والتعاون وتحمل المسؤولية، ودرجة انتمائهم للجماعة التي هم جزء منها.

3. سمات المواقف وأهميتها؛ نمط التنظيم وفلسفته، ومـدى فاعليـة المجموعـة العاملـة المرتبطة بالموقف، وطبيعة المشكلة أو الظروف التي أوجدت الموقف ودرجة تعقدها ومتطلب حلّها، والموقف المتوافر لإيجاد الحل المناسب.

وعليه، فإن سمات الشخصية التي تشكل الأساس في نظريـة الرجـل العظيـم، ونظرية السمات لا تشكل الأساس الوحيد في النظرية الموقفية لتفسير القيادة[49].

رابعاً. النظريـة التفاعليـة أو التوفيقيـة Interaction Theory :[50]

ترتكز هذه النظرية على أساس التكامل والتفاعل بـين عـدد مـن المتغـيرات، هي (القائد وشخصيته وإمكاناتـه، والأتبـاع وحاجاتـهم واتجاهاتـهم ومشـكلاتهم، والجماعة نفسها من حيث بنائها وعلاقاتها، والظروف البيئية والمواقف المحيطة).

والقيادة في هذه النظرية هي عملية **تفاعل اجتماعي** بـين القـائد والأتبـاع في إطار الموقف ومتطلباته. فالقائد يجب أن يكون عضواً في الجماعة يشاركها مشـكلاتها ومعاييرها وآمالها، ويوطد الصلة مع أعضائها، ويحصل على تعاونهم، ويتعـرف علـى مشكلاتهم، ويتفاعل معهم من أجل تحقيـق أهـداف الجماعـة. وعليـه يتوقـف نجـاح القائد على قدرته على التفاعل مع مرؤوسيه وتحقيـق أهدافـهم وحـل مشـكلاتهم. فالمعيار الأساسي للقيادة الناجحة إذاً هو التفاعل مع عناصر الموقـف والمـهام المحـددة، وأعضاء الجماعة التي يقودهـا، والسـير بـالجميع نحـو تحقيـق الأهـداف المنشـودة.[51] ويتطلب هذا مـن القـائد أن يكـون ملمّـاً بحاجـات أعضـاء الجماعـة وخصائصـهم واتجاهاتهم ومشكلاتهم، وبإمكانـات هـذه الجماعـة، والظـروف المحيطـة الـتي تجعـل الأتباع يتجمعون حوله، ويتفهمون توجيهاته، ويمنحونه تـأييدهم ودعمـهم لتحقيـق الهدف المطلوب. وترى هذه النظرية أن القائد يظل قائداً ما دام يعـبر عـن الأهـداف وحاجات الفرد والجماعة.

خامساً. النظرية الوظيفية Functional Theory:

تهتم هذه النظرية بدراسة المهام والأعمال التي يتعين على الجماعة القيام بـها لتحقيق أهدافها، ودراسة دور كل عضو في هذه المهام والأعمال، ودور القائد من الناحية التنظيمية في مساعدة الجماعة على تحقيق أهدافها. ويهتم أصحاب هذه النظرية بتوزيع الوظائف القيادية في الجماعة، فقد يكون توزيع الوظـائف هـذا واسـعاً، وقـد يكـون ضيقاً، لدرجة أن كل الوظائف القيادية تنحصر في يد شخص واحد هو القائد[52].

وتشير هذه النظرية أن **للقائد وظائف** أهمها:[53]

- التخطيط، ويتعلق بتحديد الأهداف والطرق اللازمة لتحقيقها.
- رسم سياسة الجماعة وتوزيع الأدوار.
- الحفاظ على القيم السائدة والاتجاهات والمعايير والمعتقدات.
- توجيه أفكار الجماعة وإثراء ثقافتها ونقل الخبرة إليها وزيادة معرفتها.
- الحفاظ على النظام من خلال سياسة الثواب والعقاب.
- تحديد المثل الأعلى لنماذج السلوك الواجب اتباعها والاحتذاء بها.
- حلّ الصراعات داخل الجماعة بعدالة وموضوعية مطلقة.
- الحفاظ على استمرار الجماعة وبنائها وجهودها.
- تأكيد التفاعل الاجتماعي للجماعة، وتنسيق السياسات نحو تحقيق الأهداف.
- الحفاظ على روح الجماعة ومعنوياتها، واعتبار القائد رمزاً للجماعة وصورة للأب.

سادساً- النظرية العرضية للقيادة (نظرية فيدلر) (Fiedler Contingency Theory):

تعدّ نظرية فيدلر في القيادة إحدى النظريات الموقفية المهمة،وتتنبأ بأن مساهمة القائد في فاعلية الجماعة تعتمد على خصائص القائد وظروف الموقف معاً.[54] وقد أشارت هذه النظرية إلى أنه ليس هناك أسلوب واحد في القيادة يصلح لكل زمان ومكان، كما أنه ليس هناك صفات محددة يجب توافرها في كل قائد، وليس هناك قائد يمكن وصفه بأنه ناجح أو فاشل في كل الأوقات. واعتبرت النظرية أن طبيعة الموقف الذي يجد القائد نفسه فيه مع أتباعه له كبير الأثر على قراراته وتصرفاته.

وقد افترض **فيدلر** بأن الصفة الأكثر أهمية لأي موقف قيادي هي سيطرة القائد وتأثيره في هذا الموقف، فإذا سيطر القائد على الوضع فإنه يكون واثقاً بأن القرارات والأعمال والاقتراحات سوف يحملها أعضاء الجماعة على عاتقهم. وعلى الرغم من وجود عوامل كثيرة متصلة بالسيطرة على الموقف إلاّ أن فيدلر أكد على ثلاثة عوامل أساسية، وهي: علاقات الأعضاء بالقائد، وبنية الجماعة، وسلطة القائد على أعضاء الجماعة[55].

سابعاً- نظرية التعويض (Compensation Theory):[56]

تلعب السمات الشخصية الجسدية والنفسية دوراً أساسياً في عملية التفاعل

الاجتماعي، وقد يؤدي النقص في بعض السمات الشخصية، إلى محاولة التعويض بالتوصل إلى مركز القيادة،وقد اعتمد هذا المفهوم على دراسة شخصيات بعض القادة ذوي النقص في سماتهم الشخصية، لكنهم بتعويضها توصلوا إلى مراكز قيادية في ميادين مختلفة. ونحن وإن كنا نلحق هذا الجزء من مفهوم التعويض بنظرية السمات إلا أننا نودّ الإشارة إليه في معرض هذه النظرية. أما الوجه الآخر لنظرية التعويض فهو ما يشار إليه بالتكلفة والمكافأة (Cost and Reward) فالقائد قد يكون قائد مهمات (Task Leader) وقد يكون قائداً اجتماعياً- عاطفياً (Social Emotional Leader)، وليس هناك ما يمنع أن يقوم القائد بالمهمتين. فالدور الذي يقوم به القائد يكلفه المغامرة والخوف من الفشل والجهد وتحمل المسؤولية وما يتبع ذلك من قلق وكلفة نفسية وجهد وكلفة جهد. ولكن المكافأة تتمثل في الشعبية وثقة الأتباع ومحبّتهم ... وكذلك تتمثل المكافأة لهم في إشباع حاجاتهم النفسية والمادية والاجتماعية. والقائد الاجتماعي العاطفي يعمل على تهيئة الجو الاجتماعي للإنجاز، في حين يقوم القائد بالإنجاز مع الجماعة.

التدريب على القيادة:

تشير النظريات الحديثة للقيادة، أن القيادة يمكن تعلمها وتعليمها، وأن القائد يصنع أكثر مما يولد، وعليه فإنه يجب الاهتمام بتدريب القادة الجدد والحاليين، ويعرّف التدريب بأنه "عملية مخططة تهدف إلى تحسين مهارات الفرد وقدراته واتجاهاته وصقلها، وتوسيع نطاق معرفته ومعلوماته من خلال التعلّم، وإكسابه الاتجاهات والعادات والأنماط السلوكية اللازمة بغرض رفع كفاءته وزيادة إنتاجيته وتحقيق الأهداف الموضوعة".[57]

وعليه فإن التدريب يهدف إلى إزالة جوانب الضعف والقصور في أداء الأفراد وسلوكهم، والارتقاء بهما على النحو الأمثل بما يكفل حسن قيامهم بوظائفهم وأعمالهم، وبالتالي زيادة كفايتهم الإنتاجية. وجدير بالذكر أن تحقيق هذا الهدف العام لنشاط التدريب يتطلب تحقيق أهداف فرعية ثلاثة، وهي:

1. إكساب الفرد مهارات وقدرات وخبرات ومعلومات جديدة تنقصه.
2. إكساب الفرد أنماطاً واتجاهات سلوكية جديدة.
3. صقل المهارات والقدرات والخبرات والمعلومات المتوافرة حالياً لدى الفرد وتحسينها.

من هنا تتبين أن للتدريب فوائد كثيرة بالنسبة للفرد؛ إذ يساهم في الارتقاء بأدائه، وفي رفع روحه المعنوية، وزيادة ثقته بنفسه، وثقة الآخرين به، وزيادة رضاه عن عمله أو وظيفته أو مركزه وانتمائه له.

طرق التدريب على القيادة:

هناك طريقتان للتدريب على القيادة، وهما:[58]

1- الطرق الرسمية:

وهي تلك الطرق المصممة لتحيق أهداف تدريبية محددة، وتنظم بواسطة شخص أو مؤسسة ما تسعى لتدريب القادة وتنميتهم. ومن هذه الطرق المقصودة المحاضرة التي تعد من أكثر طرق التدريب شيوعاً وانتشاراً، واجتماعات المداولة أو المناقشات المخططة، حيث يجتمع مجموعة من القادة تحت التدريب، ليناقشوا سوياً مشكلة تهمهم؛ وذلك تحت إشراف خبير أو اختصاصي في التدريب. وتشمل هذه الطرق أيضاً المؤتمرات والندوات، والرحلات الميدانية المخططة، والتدريب الجماعي.

2- الطرق غير الرسمية:

وهي تلك الطرق التي يلجأ إليها الفرد بنفسه، ويستعملها في تنمية مهاراته وقدراته القيادية. ومن أهم هذه الطرق الملاحظة أو المشاهدة الشخصية. إذ من المعلوم أن كثيراً ممن هم اليوم في موضع القيادة قد تعلموا أكثر مما كانوا يعرفونه عن القيادة عن طريق مشاهدة القادة الآخرين أثناء قيامهم بعملهم، والإفادة من تجاربهم الشخصية. ولقد كان وما زال التعلم عن طريق المشاهدة والممارسة الطريقة الرئيسة في تدريب القادة، إلاّ أنها قد تنطوي على بعض المخاطر، وبخاصة فيما يتعلق بإكتساب بعض الخصائص أو السلوكات السيئة في حالة مشاهدة قائد ضعيف أو سيء. هذه المخاطر يمكن أن تقلّ إلى الحد الأدنى إذا ما تدرب القادة على الوظيفة بوعي وحذر وكانت أهداف التدريب واضحة لديهم من البداية.[59]

وتشمل الطرق غير الرسمية للتدريب أيضاً قراءة الكتب والمقالات والمنشورات الأخرى في المجال، والتحدث مع القادة الآخرين فيما يهم الجماعة من موضوعات.

العوامل المساعدة في التدريب على القيادة:

من العوامل التي تساعد في التدريب على القيادة ما يلي:[60]

- تخطيط البرامج التدريبية، ويشمل ذلك تحديد أهداف البرنامج، ونوع المهارات المطلوب التدرب عليها، ووضع المنهاج التدريبي، واختيار أسلوب التدريب، واختيار المدربين،وتحديد مكان التدريب، وتوفير مستلزمات برنامج التدريب، وتنفيذ البرنامج التدريبي وتقييمه، ومتابعة التدريب التي تهدف إلى تقييم مدى استفادة المتدربين من التدريب الذي خضعوا له.
- المرونة في برامج التدريب، بحيث يمكن الأخذ بمنهج أو آخر، أو بطريقة أو أخرى؛ وذلك بحسب طبيعة الموقف ومتطلباته.
- بناء جماعة التدريب بحيث تقبل التغير وتكون مستعدة للنمو.
- الاتصال الهادف بين المدربين والمتدربين وتبادل الآراء، وتدارس المشكلات والحلول فيما بينهم.
- التدريب والتعلم القائم على الخبرة والممارسة في جوّ ديمقراطي.
- التدريب على التفكير الإبداعي واتخاذ القرارات بمنهجية علمية واضحة، وسرعة البت في الأمور وبخاصة الطارئة منها.
- التدريب على النقد البناء والنقد الذاتي، وتقبل النقد بما يضمن القدرة على تعديل السلوك.
- إعطاء المسؤولية للشخص المناسب المستعد لتحملها.
- الاندماج الحقيقي الكامل في برامج التدريب بما يضمن تغيير أو تعديل سلوك المتدرب بعد انتهاء فترة التدريب.
- الرغبة الكاملة في التدرب، والحماس لعملية التدرب والمشاركة الإيجابية فيها من جانب المتدربين.
- توافر المدرب الكفء القادر على تزويد المتدربين بالعلم والخبرة والقدوة الحسنة، مما يعني ضرورة الاهتمام باختيار المدربين.
- الإلمام بمبادئ علم النفس الاجتماعي للإحاطة بالسلوك الاجتماعي ودوافعه.

المراجع

1- أحمد محمد مبارك الكندري. علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح، 1992، ص 432.

2- صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط2. عمان: دار المسيرة، 2000، ص 159.

3- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 431.

4- المرجع السابق نفسه، ص 431.

5- عبد اللطيف عقل. علم النفس الاجتماعي. عمان: دار البيرق، 1988، ص 243.

6- المرجع السابق نفسه، ص 243، و258، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 167-169.

7- المرجع نفسه، ص 243.

8- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. (د.م: د.ن)، 1997، ص 302.

9- محمد شفيق. السلوك الإنساني: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. القاهرة: الشركة المتحدة، 1990، ص 174.

10- محمود فتحي عكاشة. علم النفس الاجتماعي. القاهرة: (د.ن)، 1995، ص 117-118.

11- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 160، وأيضاً عبد الحليم عباس قشطة. الجماعات والقيادة. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1981.

12- فؤاد الشيخ سالم، وآخرون. المفاهيم الإدارية الحديثة. عمان: مركز الكتب الأردني، 1995، ص 189.

13- محمد قاسم القريوتي ومهدي حسن زويلف. المفاهيم الحديثة في الإدارة (النظريات والوظائف). ط3. عمان: المؤلفان، 1993، ص 191.

14- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 302.

15- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. الميسر في علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفرقان، 1984، ص 286.

16- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 433.
17- المرجع السابق نفسه، ص 434.
18- المرجع نفسه، ص 435.
19- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 303-304، وأيضاً عبد اللطيف عقل. مرجع سابق، ص244، وأيضاً أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 346.
20- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص 288.
21- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 431.
22- المرجع السابق نفسه، ص 437-441.
23- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص 287.
24- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 303.
25- المرجع السابق نفسه، ص 309.
26- المرجع السابق، ص 310.
27- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 167.
28- عبد اللطيف عقل. مرجع سابق، ص 243.
29- المرجع السابق نفسه، ص 258.
30- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 168.
31- أحمد عبد اللطيف وحيد. علم النفس الاجتماعي. عمان: دار المسيرة، 2001، ص 223.
32- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 169.
33- أحمد عبد اللطيف وحيد. مرجع سابق، ص 200-202، وأيضاً أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 447-449.
34- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 172.
35- محمود سلمان العميان. السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. عمان: دار وائل، 2002، ص 259-263، وأيضاً أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 459-463.
36- محمود سلمان العميان. مرجع سابق، ص 262.
37- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 463.

38- محمد شفيق. مرجع سابق، ص 202-203.

39- محمد قاسم القريوتي ومهدي حسن زويلف. مرجع سابق، ص 196-197، وأيضاً عبد اللطيف عقل. مرجع سابق، ص 245.

40- محمود سلمان العميان. مرجع سابق، ص 263.

41- نعمة عباس خضير وآخرون. قياس السمات القيادية للمدراء: دراسة اختبارية في منظمات صناعية. المجلة العربية للإدارة، مج16، ع1، 1994، ص 59-61.

42- محمود سلمان العميان. مرجع سابق، ص263-264.

43- المرجع السابق نفسه، ص264.

44- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 179.

45- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص 303.

46- عبد اللطيف عقل. مرجع سابق، ص 253.

47- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 307.

48- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص 306.

49- المرجع السابق نفسه، ص 307.

50- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 307.

51- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 182.

52- المرجع السابق نفسه، ص 182.

53- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 307-308.

54- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 455.

55- عبد اللطيف عقل. مرجع سابق، ص 255.

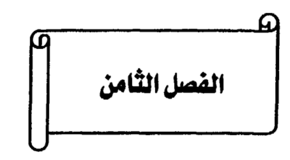
56- المرجع السابق، ص 255.

57- سليمان اللوزي وآخرون. أساسيات في الإدارة: النظريات الإدارية- العملية الإدارية- وظائف المنشأة. عمان: دار الفكر، 1998، ص 252، وأيضاً محمد جمل برعي. التدريب والتنمية. القاهرة: عالم الكتب، 1973، ص 30.

58- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 184.

59- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 470.

60- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 185.



8



الاتجاهات والقيم

الفصل الثامن

الاتجاهات والقيم Attitudes

مقدمة:

تحتمل دراسة الاتجاهات مكانة بارزة لدى العلماء والباحثين في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع والإدارة والصناعة والتربية والصحافة والعلاقات العامة والسياسة، وغيرها من المجالات. ويعدّ مفهوم الاتجاه من أبرز المفاهيم وأكثرها استخداماً في علم النفس الاجتماعي المعاصر، وليس ثمة مصطلح واحد يفوقه في عدد المرات التي استخدم فيها في الدراسات التجريبية.[1] فقد كانت طبيعة الاتجاهات ووظيفتها موضع الاهتمام الرئيسي لعلماء النفس الاجتماعيين على مرّ السنين لأنها معقدة ومثيرة للاهتمام ولها دلالة اجتماعية هامة[2]. وقد كان الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر (H.Spencer) أول من استخدم مصطلح الاتجاه عام 1862م.[3]

تعريف الاتجاهات:

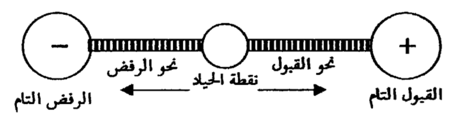
هناك تعريفات متعددة للاتجاه، من أهمها نذكر ما يلي:

- إنه «حالة استعداد عقلي وعصبي، تؤثر بصورة موجهة دينامية على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاستعداد».[4]
- إنه «تعبير عن استجابات الأفراد والجماعات إزاء شتى الموضوعات والقضايا الاجتماعية، والاتجاهات على هذا النحو تمثل مختلف أنماط السلوك السائدة في مجتمع ما».[5]
- إنه «حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة». (تعريف ألبورت **Allbort**).[6]
- إنه «نظام دائم من التقييمات الإيجابية أو السلبية والمشاعر الانفعالية، وميول

الاستجابة مع أو ضد موضوعات اجتماعية معينة». (تعريف سيرز وفريلمان (Sears & Freedman).[7]

- إنه «نزعة أو استعداد مكتسب، ثابت نسبياً يحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء، أو الأشخاص، أو الأفكار، أو الأوضاع».[8]
- ويعرف نيوكومب (Newcomb) وزميلاه تيرنر (Turner) وكنفيرس (Converse) الاتجاه من وجهتي نظر: معرفية، ودافعية فيقولون: «يمثل الاتجاه، من وجهة النظر المعرفية، تنظيماً لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة (أي تصاحبها ارتباطات أو تداعيات موجبة أو سالبة). أما من وجهة النظر الدافعية، فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع. فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداده لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع».[9]

ويتصور الباحثون الاجتماعيون مفهوم الاتجاه على النحو التالي: الاتجاه يشبه خطاً مستقيماً يمتد بين نقطتين، إحداهما تمثل **أقصى القبول** للموضوع الذي يرتبط بالاتجاه، والأخرى تمثل **أقصى الرفض** لهذا الموضوع، وتقسم المسافة القائمة بينهما إلى نصفين متساويين عند نقطة الحياد التام، ويتدرج أحد النصفين شيئاً فشيئاً نحو ازدياد القبول كلما ابتدعنا عن نقطة الحياد، ويتدرج النصف الثاني نحو ازدياد الرفض، كما هو مبين في الشكل التالي:[10]



وفي ضوء هذه التعريفات يمكن القول إن لكل منا اتجاهات توجه سلوكه في مواقف معينة سواء أكانت هذه المواقف متصلة بأمور اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو دينية، أو غيرها، أو أمور تتعلق بعمله، أو مؤسسته التي يعمل فيها، أو طرق تعامله مع الناس... إلخ، بل إن لكلّ منا اتجاهاته نحو ذاته والآخرين، قد تكون إيجابية أو سلبية. والاتجاه بهذا المعنى يحدد الأسلوب الذي يدرك به الفرد الشيء أو يستجيب له.[11]

خصائص الاتجاهات:

تمتاز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص والصفات نجملها فيما يلي:[12]

1- إنها **مكتسبة أو متعلمة**، فالفرد يكتسب الاتجاهات من خلال عملية تفاعله مع الموضوعات الاجتماعية والأحداث والمواقف، وبالتالي فإنها قابلة للدعم أو التعزيز أو التعميم أو الانطفاء.

2- **إنها لا تتكون في فراغ**، ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين الفرد وموضوع ما من موضوعات البيئة، فكل واحد منا يشعر شعوراً إيجابياً أو سلبياً نحو أشخاص معينين، أو أطعمة معينة، أو رياضة من الرياضات... إلخ.

3- **إنها تكوينات فرضية يستدل عليها من السلوك الظاهر للفرد**. فالأب المتجه ديمقراطياً تراه يشارك زوجته وأبناءه في اتخاذ القرار، ويناقشهم في المسائل المتعلقة بهم ويأخذ برأيهم فيها.

4- إنها تمثل **نظاماً** متطوّراً للمعتقدات والمشاعر والنزعات السلوكية ينمو في الفرد باستمرار نموّه، وتمثل الاتجاهات تفاعلاً وتشابكاً بين هذه العناصر جميعها، وبهذا، فهي ثلاثية الأبعاد: أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية مركبة.

5- إنها **تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة** المتكررة، فاستجابات الفرد تتحكم فيها إلى حدّ كبير شحنات الدافعية وقواها بدرجاتها المختلفة.

6- إنها **دينامية**، فالاتجاه يحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات أو الأشياء التي تنظم حوله.

7- إنها **قابلة للملاحظة** بطرق مباشرة أو غير مباشرة (المحتوى السلوكي).

8- إنها **قابلة للتغيير والتطوير** (المحتوى القيمي أو العقائدي) تحت ظروف معينة.

9- **إنها قابلة للقياس والتقويم** بأدوات وأساليب مختلفة (المحتوى التقويمي)، ويمكن التنبؤ بها.

10 إنها **إيجابية أو سلبية** وتتجه دائماً بين هذين الطرفين.

11- إنها **عامة أو خاصة (ذاتية)**، يغلب عليها الطابع الذاتي، فهي قد تعكس انحياز الفرد (أو الجماعة) إلى قيمه وعاداته وما يحبه أو يفضله.

12- **إنها قوية تظل تقاوم التعديل والتغيير**، أو ضعيفة يمكن تعديلها وتغييرها بسهولة. ومن الأمثلة على الاتجاه القوي اتجاه المسلم نحو الإسلام، ومن الأمثلة على الاتجاه الضعيف اتجاه الفرد نحو سلعة من السلع الذي يعمل الإعلان على تعديله وتغييره بسهولة في كثير من الأحيان.

13- **إنها علنية أو سرية**، والاتجاهات العلنية هي التي يستطيع الفرد التعبير عنها علانية أمام الآخرين باللفظ الصريح أو على نحو عملي، أما الاتجاهات السرية فهي التي لا يستطيع الفرد التعبير عنها علانية أمام الآخرين، وقد يكون مردّ ذلك الخوف من المسؤولية، أو من المجتمع.

أهمية دراسة الاتجاهات:

تنبع أهمية دراسة الاتجاهات مما يلي:[13]

1- احتلالها مكاناً بارزاً في كثير من دراسات الشخصية ودينامية الجماعة، وفي كثير من المجالات التطبيقية، مثل الإدارة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والصناعة، وغيرها.

2- أهميتها كدوافع للسلوك، إذ تعدّ الاتجاهات من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية ؛ إذ تتكون لدى كل فرد وهو ينمو اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف الاجتماعية والموضوعات .[14] وبالتالي تلعب الاتجاهات أدواراً مهمة في تحديد سلوكنا، فهي تؤثر، مثلاً، في أحكامنا وإدراكنا للآخرين ؛ وهي تؤثر على سرعة وكفاءة تعلمنا؛ وهي تساعد في تحديد الجماعات التي نرتبط بها، والمهن التي نختارها، بل وحتى الفلسفة التي نعيش بها.

3- إنها تضفي على حياة الفرد اليومية معنى ودلالة ومغزى حين يتفق سلوكه مع اتجاهاته، ويشبع هذا السلوك تلك الاتجاهات، ولذلك، تعمل الاتجاهات النفسية الاجتماعية على إشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية لدى الفرد ، ومن هذه الحاجات: الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والقبول الاجتماعي، والحاجة إلى الانتماء إلى جماعة معينة، والحاجة إلى المشاركة الوجدانية.

4- إنها تعمل على تسهيل استجابات الفرد في المواقف التي لديه اتجاهات خاصة بها، فلا يبحث عن سلوك جديد في كلّ مرة يجابه فيها هذا الموقف، وبالتالي،

تلعب الاتجاهات دوراً هاماً وكبيراً في توجيه السلوك الإنساني في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية للفرد. وكذلك، تساعد الاتجاهات الفرد على تفسير ما يمر به من مواقف وخبرات، وعلى إعطاء هذه المواقف معنى ودلالة.

5- أهميتها البالغة في حياة الفرد، فهي تساعده على التكيف مع الحياة الواقعية، كما تساعده على التكيف الاجتماعي ، وذلك عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها، وبالتالي يشعر بالتجانس معهم.

أهمية دراسة الاتجاهات في مجال الأسرة:

يمكن تلخيص الاعتبارات التي تجعل لدراسة الاتجاهات في نطاق الأسرة أهمية خاصة فيما يلي:(15)

أولاً . أن الأسرة هي أول محيط اجتماعي يتعلم الطفل فيه النماذج الأولية لمختلف الاتجاهات . وفي هذا المناخ العائلي تتولد بذور الحب، والكره، والغيرة، والإيثار، والتعاون، والتنافس، والخنوع، واحترام الملكية الفردية أو الملكية العامة، والإدخار أو الإسراف، وتحديد النسل أو إباحته، واحترام الغير أو ازدرائهم... إلخ . وبصورة عامة تتكون الدعائم الأولى لأسس الاتجاهات على اختلافها وتناقضاتها داخل الأسرة، وبعبارة أخرى ترسي الدعائم الأولى لشخصية الطفل داخل نطاق الأسرة.

ثانياً . نظراً لعجز الوليد النسبي، وانحسار خبراته في هذا المحيط الضيق، لذلك نجد معظم الاتجاهات الأولى التي يكتسبها الطفل تكاد تنحصر في محيط الأسرة، مما يزيد من أهمية الدراسة في هذا المجال.

ثالثاً . إن الاتجاهات الأولى التي يكتسبها الطفل هي التي تطبع الاتجاهات الجديدة عندما تتسع دائرة اتصالاته بحيث تمثل الاتجاهات الأولى الخلفية أو الأرضية التي يترجم الطفل في ضوئها خبراته الجديدة، ولذلك كان من الأهمية بمكان دراسة الاتجاهات في هذا المجال.

وعلى الرغم من تأكيدنا على الأهمية الكبيرة للسنوات الأولى من عمر

الطفل، إلاّ أننا لا ننكر في الوقت ذاته أن خبراته الأولى وهي تصطدم بالخبرات الجديدة المتتالية وتتصارع معها قد يمسها التغيير والتعديل، ولكنها في الغالب تقف بعناد إزاء هذا التغيير وما تفرضه الخبرات الجديدة من معنى جديد.

رابعاً. إن بعض الاتجاهات التي تتكوّن لدى الطفل في السنوات الأولى من عمره تكون على مستوى لا شعوري، فكثير من هذه الاتجاهات تتكون لدى الوليد في مرحلة المهد، وقبل أن يكتسب القدرة على الكلام . ونجد أن بعض الاتجاهات التي تتكون لدى الطفل في سنيّ المهد، والطفولة الكبرى تكون عميقة الجذور وتتمركز في دائرة اللاوعي في كثير من الأحيان مما يجعل آثارها باقية ما بقي الإنسان، ويضاعف من تأثيرها على المدى البعيد على سلوكاته وتصرفاته في المواقف الاجتماعية المختلفة.

خامساً. إن التعرف على أوجه القوة والضعف في هذه الاتجاهات يساعدنا على المبادرة بعلاج مواطن الضعف قبل أن تتفاقم وتتأصل لدى الطفل؛ إذ إن علاجها في المستقبل أشق وأصعب . كما أن تعريف الآباء بالاتجاهات السليمة عند التنشئة وبالأخطاء التي قد يقترفونها في تربيتهم لأبنائهم، قد تساعدهم على تجنب الوقوع في هذه الأخطاء مع الأبناء الجدد، وفي هذا توفير للجهد؛ إذ يكون من السهل نسبياً غرس اتجاهات صحيحة في بداية عمر الطفل عن اقتلاع الاتجاهات الخاطئة وغرس الاتجاهات السليمة محلها.

والمهم هنا هو قياس الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل؛ إذ نجد أن هناك تسعة اتجاهات أو أبعاد أساسية في هذا المجال، هي: التسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، والتدليل، وإثارة الألم النفسي، والقسوة، والتذبذب، والتفرقة، والسواء.[16]

المكونات الأساسية للاتجاه:

للاتجاه ثلاثة مكوّنات أساسية، هي:[17]

1- **المكوّن المعرفي العقلي:** ويتضمن هذا المكوّن المعلومات والحقائق لموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، وتكون قد تراكمت لدى الفرد أثناء

احتكاكه بعناصر البيئة . ويمكن تقسيم هذه المكونات المعرفية الى:

أ- المدركات والمفاهيم (Concepts) أي ما يدركه الفرد حسياً أو معنوياً.

ب- المعتقدات (Beliefs) وهي مجموعة المفاهيم المتبلورة الثابتة في المحتوى النفسي والعقلي للفرد.

جـ- التوقعات (Expectations) وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم.

2- **المكون الوجداني (الانفعالي العاطفي)**: ويتمثل هذا المكون في النواحي العاطفية والانفعالية المرتبطة بالأشياء والأشخاص والأحداث والموضوعات المختلفة، مثل مشاعر الحب والكراهية، فقد يحب الطفل مثلاً موضوعاً ما فيندفع نحوه ويستجيب له على نحو إيجابي، وقد يكره موضوعاً آخر فينفر منه ويستجيب له على نحو سلبي . وقد أكدت معظم الأبحاث والدراسات حول المكونات العاطفية والانفعالية للاتجاه أنها تحدد عمق الانفعال وشدته وكميته الذي يصاحب سلوك الفرد نحو موضوع أو شخص أو شيء معين، فإما أن يتجه إلى القبول التام لموضوع الاتجاه، أو إلى رفضه تماماً.

3- **المكوّن السلوكي أو النزوعي (الميل للفعل)**: يتمثل هذا المكوّن في الاستعدادات السلوكية التي يؤتيها الفرد بالفعل نحو موضوع ما، حيث يأتي سلوك الفرد ونزوعه تعبيراً عن رصيد معرفته بشيء ما وعاطفته المصاحبة لهذه المعرفة، لذلك، يعد الجانب السلوكي المحصلة النهائية والترجمة العملية لتفكير الإنسان ومعرفته وانفعالاته حول موضوع ما . وكما ذكر سابقاً، فإن الاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الفرد، فهي تدفعه للعمل على نحو إيجابي عندما تكون لديه اتجاهات إيجابية نحو بعض الموضوعات . فالطفل ذو الاتجاه الإيجابي نحو التعاون يستجيب بالحرص على تأكيد حب العمل مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية معهم ... إلخ . أما إذا كان لديه اتجاه سلبي نحو التعاون، فسينزع إلى الاستجابة على عكس ما سبق . وعليه، يتبين أن الاتجاه ينطوي على نزعة تدفع بصاحبه إلى الاستجابة على نحو معين.

وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات مجموعة من الوظائف التي تسهل للإنسان القدرة على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة، وأهم هذه الوظائف ما يلي:[18]

1- **الوظيفة المنفعية أو التكيفية**؛ إذ تعمل الاتجاهات على تحقيق كثير من أهداف الفرد وإشباع حاجاته ورغباته ودوافعه، كما تمكنه من إقامة علاقات تكيفية سوية مع مجتمعه، وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف الحياتية المختلفة، وتعمل الاتجاهات أيضاً على حصول الفرد على الإثابة، فالطفل الذي لديه اتجاهاً نحو التعاون مثلاً سيحصل على إثابات اجتماعية كرضا الآخرين عنه، وزيادة تقبلهم وتقديرهم له.

2- **الوظيفة التنظيمية**؛ إذ تعمل الاتجاهات على اتساق سلوك الفرد واستقراره وثباته نسبياً في المواقف المختلفة، بحيث يسلك تجاهها على نحو ثابت مضطرد، يجنب الفرد الضياع أو التشتت في متاهات الخبرات الجزئية.

3- **وظيفة الدفاع عن الذات**؛ إذ ترتبط اتجاهات الفرد في كثير من الأحيان بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه. لذا، يقوم الفرد أحياناً بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله أو عدم قدرته على الإنجاز أو تحقيق أهدافه، فقد يكوّن الطفل اتجاهاً سلبياً نحو المدرسة أو المدرس عندما يرسب أو لا يحقق التحصيل الدراسي المطلوب، فيساعده هذا الاتجاه على تبرير فشله وعلى الاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه.

4- **وظيفة تحقيق الذات**؛ إذ يتبنى الفرد عادة مجموعة من الاتجاهات، توجه سلوكه، وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه اتجاهاته إلى الاستجابة بقوّة وفاعلية للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى الوصول إلى الهدف الأهم للإنسان، ألا وهو تحقيق الذات.

5- **وظيفة التعبير عن القيم**؛ إذ إنه من المعلوم أن الأفراد يحتفظون باتجاهاتهم التي تتوافق وتنسجم مع قيمهم وعاداتهم المنبثقة من المجتمع الذي يعيشون فيه، ويعبرون عن هذه الاتجاهات في مختلف المواقف الاجتماعية. والإثابة هنا ليست الرضا أو القبول الاجتماعي فحسب، وإنما تأكيد للصفات الإيجابية عن فكرة

النفس عن نفسها . لذا، فإن لهذه الوظيفة دورها الأساسي في علم نفس الأنا الذي يؤكد أهمية التعبير عن الذات ونموها وتحقيقها.

6- **الوظيفة المعرفية؛** إذ تعمل الاتجاهات على توسيع التفكير والمعرفة لدى الفرد من خلال البحث عن المعلومات والمعارف التي تساعده على مواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة. فالسعي وراء معاني الأشياء، والحاجة للفهم، والنزعة إلى تحسين الإدراك والمعتقدات لوضوح الرؤيا أمام الفرد، والشعور بالاضطراد جميعها أوصاف لهذه الوظيفة.

اكتساب الاتجاهات:[19]

ذكر سابقاً أن الاتجاهات متعلمة مكتسبة، وأنها تخضع في تعلمها واكتسابها لقوانين التعلم.

ويبدأ اكتساب الاتجاهات منذ ولادة الطفل، فيبدأ مثلاً في اكتساب اتجاهات الحب والكراهية إزاء الوالدين، ويحدد عاملا الثواب والعقاب الوزن الأكبر في عملية التعلم في هذا المجال، فعن طريق التدعيم الإيجابي والسلبي لسلوك الطفل تجاه بعض الموضوعات تتحدد اتجاهاته إزاءها.

ويتعرض الطفل في حياته للعديد من أنماط التعلم . فقد يتعلّم في مجال ما الإيثار، بينما يتعلّم في موقف مشابه الأنانية، وقد يتعلّم في موقف ما احترام ذاته وفي موقف آخر ازدراءها، ومعنى هذا أن الطفل يتعلم اتجاهات متضاربة ومتصارعة في غالبية الأحيان إزاء المواقف أو الموضوعات المتشابهة نتيجة ما يكتنف محيطه الاجتماعي من تناقضات. وجدير بالذكر أنه قد يحدث صراع بين هذه الاتجاهات المتناقضة، ويلجأ الفرد (الطفل) في حلّ هذه الصراعات إلى عدة وسائل منها ما هو سويّ : ويتلخص في مواجهة الصراع وتحليله وإيجاد الحلّ الواقعي المناسب له ؛ ومنها ما هو غير سوي ويتلخص في لجوء الفرد إلى ميكانزمات متعددة مثل الكبت والإسقاط والتبرير ورد الفعل والاحتماء بالمرض...إلخ.

ومن المعلوم أن هناك **ثلاثة مستويات** متداخلة من التأثير على الطفل في اكتسابه لشتى الاتجاهات ، وهي:

المستوى الأول: ويمثل المستوى الثقافي العام (العموميات الثقافية) من قيم واتجاهات وعادات وتقاليد وأنماط ثقافية غالبة في مجتمع ما في مرحلة ما من مراحل تطوّره ينطبع معظم أبنائه بها.

المستوى الثاني: ويمثل مستوى الخصوصيات الثقافية؛ إذ توجد داخل المجتمع نفسه مجموعة من الثقافات الفرعية (الخصوصية) التي تميز قطاعات رئيسة في المجتمع مثل الخصوصيات العمرية والمهنية والجنسية والطبقية، وغيرها. وعلى الرغم من أن الأفراد داخل المجتمع الواحد يتعرضون لاتجاهات وقيم تسود المجتمع ككل، فإنهم يتعرضون كذلك إلى اتجاهات وقيم تسود كل طبقة من طبقات هذا المجتمع. وبالتالي، يتعلم الطفل من محيط ثقافته الفرعية (جماعة اللعب مثلاً) بصفة عامة القيم والأفكار والاتجاهات والعادات التي تسود هذه الجماعة . ومن هنا تختلف اتجاهات الأفراد باختلاف تبعيتهم وتوحدهم مع هذه الجماعات.

المستوى الثالث: ويتمثل في مستوى الخبرات الشخصية الفريدة المتميزة . فالخبرة التي يتعرض لها أطفال أسرة واحدة داخل قطر ما لا تتطابق تطابقاً تاماً من حيث نوعها أو شدتها أو كليهما معاً . وهذا يفسر سرّ اختلاف الأخوة أو التوائم المتحدة، وفي الوقت نفسه يفسر لنا سرّ التشابه بينهما. والاختلاف يأتي بقدر تمايز واختلاف الخبرات والتجارب التي يمرون بها.

ونستطيع من خلال تصورنا للمستويات الثلاثة السابقة المؤثرة في اكتساب الاتجاهات أن نفسر تشابه أو اختلاف بعض الاتجاهات بين أبناء أمة بذاتها أو أفراد جماعة بعينها أو بين أبناء الأسرة الواحدة ؛ إذ يساعد هذا التفسير أو التحليل على فهم وتتبع عوامل أو أسباب الاتفاق أو الاختلاف بين الأفراد أو الجماعات في اتجاهاتهم.[20]

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

الاتجاهات ليست غريزية أو فطرية موروثة، كما ذكر سابقاً، بل إنها مكتسبة متعلمة، يكتسبها الطفل عبر عملية التنشئة الاجتماعية، ونتيجة لاحتكاكه بالبيئة (ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية ...إلخ) المحيطة به . وتلعب التنشئة الاجتماعية، من خلال عملية التفاعل الاجتماعي دوراً رئيساً في تكوين الاتجاهات.[21]

ومن أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات ما يلي:

1- **العوامل البيئية** ، وذلك من خلال تفاعل الطفل مع عناصر البيئة المختلفة المحيطة به.

2- العوامل الأسرية:

يعدّ هذا العامل من أقوى العوامل المباشرة التي تعمل على تكوين الاتجاهات لدى الطفل؛ إذ يلعب الوالدان وسائرأعضاء الأسرة دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية، وعادة ما يتأثر الطفل في بداية حياته بدرجة كبيرة باتجاهات الوالدين وغيرهما من أفراد الأسرة نحو موضوعات معينة أو أشخاص معينين أو أعمال معينة.[22] كما أن الآباء هم المصدر المباشر للاتجاهات، حيث ينقلونها لأطفالهم عن طريق التعلّم والتقليد والتوحد مع ميولهم واتجاهاتهم ومطامحهم . وعلى العموم فإن للأسرة تأثير أساسي في تكوين اتجاهات الطفل لأنه يمتصها دون إدراك لهذا الامتصاص؛ وأن هذه الاتجاهات تبقى آثارها في شخصية الطفل وفي توجيه سلوكه حتى في الكبر.

3 العوامل المدرسية:

تلعب المدرسة دوراً مهماً في تكوين اتجاهات الطفل وتطويرها وذلك من خلال تفاعله مع الأتراب (Peers) والمعلمين والمواقف المدرسية المختلفة . ومما لا شك فيه أن الآفاق المدرسية الجيدة هذه توفر للطفل معلومات جديدة من مصادر متعددة . ويعدّ الأتراب في فترات المدرسة أهم مجموعة مرجعية للطفل، حيث يكتسب منهم الخبرات والقواعد والاتجاهات المختلفة، هذا بالإضافة إلى العناصر الاجتماعية الأخرى التي يبدأ الطفل الاتصال بها والتواصل والتفاعل معها بصور مختلفة مثل شرطي المرور، والبائع، والبقال، وعامل البريد ...إلخ .[23]

4- العوامل الثقافية:

يعيش الطفل في إطار ثقافي يتألف من العادات والتقاليد والمعتقدات والقيم والاتجاهات، وغيرها التي تنقل إليه عبر المؤسسات الاجتماعية المختلفة . ويعدّ

بعضهم الإطار الثقافي بما يتضمنه من عوامل مختلفة من أهم المحددات لاتجاهات الطفل أو الفرد، ومع ذلك نجد أن الأطفال داخل إطار معين يختلفون في اتجاهاتهم، وهذا راجع إلى تأثرهم بالوالدين والأسرة كأول وسيط للتطبيع الاجتماعي.

وتشير الدراسات المنشورة إلى أن استمرار الثقافة يتوقف على مدى تمسك أفرادها باتجاهات وأخلاقيات معينة، وأن الاتجاهات تمثيل نفسي في داخل الفرد لآثار المجتمع والثقافة . فالطفل يكتسب من مجتمعه وثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الناس والجماعات والمأكولات، وغيرها من الأشياء.

5- العوامل النفسية:

تتضمن العوامل النفسية كل ما يتعلق بالطفل من قوى مسيطرة عليه وموجهة لسلوكه على نحو عام، مثل سماته الشخصية، وحيله الدفاعية، وحاجاته وانفعالاته ودوافعه، حيث توجه الطفل إلى اكتساب اتجاهات وقيم ومعتقدات معينة. فمن خلال محاولة الطفل لإشباع حاجاته المختلفة تنشأ الاتجاهات المختلفة (إيجابية أو سلبية) لديه . وجدير بالذكر أن الطفل يشكل عادة اتجاهات معارضة أو سلبية نحو كل ما يعوق إشباع تلك الحاجات، واتجاهات إيجابية نحو كل ما يساعد في إشباع هذه الحاجات.

6- الخبرات الشخصية:

من المعلوم أن الاتجاهات لا تتكون ما لم يكن لدى الطفل الاستعداد والتهيؤ العقلي والنفسي لقبول هذه الاتجاهات؛ إذ يرتبط ذلك بدرجة كبيرة بخبرات الفرد، حيث يتم اكتساب الاتجاهات عن طريق نقل الخبرة بطريقة مباشرة وغير مباشرة إلى الطفل حيث تنتقل الخبرة عن طريق الشعور أو التخيل أو التقليد، لذلك يعدّ نقل الخبرة إلى الطفل من العوامل المهمة في تكوين الاتجاهات لديه . كما أن الطفل كثيراً ما يكتسب اتجاهاته وآراءه عن طريق تعميم الخبرة . فهي تنقل الاتجاهات نحو موضوع معين . فعلى سبيل المثال الطفل الذي يبتعد عن النار لا بدّ أنه اكتسب اتجاهاً سلبياً مسبقاً من أن النار لا بدّ أنها تحرق.

7- **السلطات العليا:**

تفرض السلطة العليا (الدولة، والقانون، والشرطة، والمجتمع..إلخ) على الطفل الالتزام بأمور معينة نحو الناس والمجتمع والموضوعات المختلفة، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديه نحوها، نظراً لما يترتب على عدم الالتزام بهذه الأمور أو الخروج عنها من عقاب. وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين أساسيين هما: الاحترام والخوف.[24]

8- **وسائل الإعلام:**

لوسائل الإعلام المختلفة كالإذاعة، والتلفاز، والصحف، والمجلات، والندوات والمحاضرات، والمؤتمرات، والملصقات الإعلامية، وغيرها دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد بعامة والأطفال بخاصة، كما تعمل على تعديل اتجاهاتهم أو تغييرها تجاه كثير من الموضوعات. ويعدّ بعضهم وسائل الإعلام أكثر العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات بعد الأسرة في الوقت الحاضر. فالطفل الذي يشاهد الإعلانات المتكررة عن الشيكولا في التلفاز مثلاً، يتكون لديه اتجاه إيجابي نحوها، وسرعان ما يطالب بالحصول عليها.

مراحل تكوين الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات من خلال مراحل تشكل نسقاً هرمياً، تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه، ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم، وهذه المراحل هي:[25]

1- **مرحلة التأمل والاختيار**، وتتضمن:

أ- التعبير اللفظي عن الميل والرغبة والاستعداد نحو موضوع الاتجاه.

ب- خوض التجربة باتجاه الموضوع.

2- **مرحلة الاختيار والتفضيل**، وتتضمن هذه المرحلة:

جـ- التعبير الفظي عن الاختيار والتفضيل.

د- أداء سلوك يبين تفضيل الشيء على الآخر.

3- **مرحلة التأييد والمشاركة** وتتضمن:

هـ- الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه.

و- المشاركة العملية التي تدل على الموافقة.

4- **مرحلة الاهتداء والدعوة العملية**، وتتضمن:

ز- تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظياً.

ح- ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بفضائله.

5- **مرحلة التضحية**، وتتضمن:

ط- إظهار الاستعداد للتضحية قولاً وعملاً.

ي- التضحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر.

تعديل الاتجاهات وتغييرها:

ربما يظن بعض الناس أن تغيير الاتجاهات أمر بسيط، على اعتبار أنها متعلمة، وبالتالي يكون تعديل شدتها أو استبدال غير المرغوب منها أمراً من السهولة بمكان. ومع ذلك، فإن الاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بالسهولة نفسها التي تعلّم بها، لأن الاتجاه يصبح بعد تكوينه جانباً مندمجاً في شخصية الفرد يؤثر على سلوكه ككل.[26] وعليه، فإن عملية تعديل الاتجاهات وتغييرها ليست عملية سهلة، بل تعدّ من العمليات الحساسة والدقيقة والمعقدة لأنها مرتبطة على نحو وثيق بنفسية الفرد وشخصيته، ولأن الاتجاهات تختلف فيما بينها من حيث قوتها ومدى مقاومتها للتغيير.

إن تعديل الاتجاهات وبخاصة تلك التي تتميز بالقوة والتي ترتبط بغيرها من الاتجاهات المكتسبة، وتلك التي نشأت مع الإنسان في مراحل مبكرة في حياته، يعدّ أمراً بالغ الصعوبة، وقد تكون عملية تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات أقل صعوبة من تعديل الجوانب الوجدانية والنزوعية.[27] فغالباً ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتعديل الاتجاهات في تغيير الفكرة المعتقدة فقط دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل مما قد يؤدي إلى عودة الاتجاه بسهولة مع مرور الوقت إلى وضعه

السابق. والاتجاهات الناشئة في البيت أو من خلال التجارب المبكرة في الجماعات تكون فعّالة على وجه خاص في تكوين بناء شبكات الاتجاهات، وهي تقاوم التعديل والتغيير بشدة.[28] ويؤكد علماء النفس الاجتماعي، أيضاً، أن معتقدات الفرد أو التزامه برأي أو بموقف معين أمام الآخرين يحكم سلوكه واتجاهاته، يجعل الفرد أكثر مقاومة لتغيير اتجاهاته، ويصعب أن يذعن لأية محاولات إقناعية.

ويمكن تلخيص **الأسباب** التي تجعل الاتجاهات **تقاوم التغيير** فيما يلي:[29]

1- إذا كان قد تمّ تعلمها في فترة مبكرة من الحياة.

2- إذا كان قد تمّ تعلمها بالارتباط والتحويل؛ إذ تشير الدراسات المنشورة أننا نتعلم اثنين من عناصر (مكونات) الاتجاهات- مكونات الشعور والنزعة إلى رد الفعل- من خلال **الارتباط** وإشباع الحاجة، أي أننا نتعلم الخوف من الناس والأحداث المرتبطة بالأحداث غير السارة فنتجنبها، ونحب الأحداث المرتبطة بالوقائع السارة فنقترب منها. ونحن في العادة نكتسب أفكارنا ومعتقداتنا (المكون الثالث) من الناس المهمين في حياتنا الذين **يحوّلون** إلينا أفكارهم ومعتقداتهم. ومن خلال الاتصال الاجتماعي، فإننا لا نتلقى مكونات الاتجاهات بالتحويل فحسب، بل إننا ننقل معتقداتنا إلى الآخرين.

3- إذا كانت تساعد على إشباع الحاجات. فإذا أدرك شخص ما أن التغيير في مصلحته فسوف يشجعه هذا على تعلّم التغيير.

4- إذا أدمجت بعمق في شخصية المرء وأسلوب سلوكه.

5- التزام الفرد برأي أو موقف معين أمام الآخرين يحكم سلوكه واتجاهاته، مما يؤدي إلى رفع إحساسه بمسؤوليته نحو ما يلتزم به ويدافع عنه، ويجعله أكثر مقاومة لتغيير اتجاهاته، وأكثر صعوبة في الإذعان لأي محاولات إقناعية.[30]

6- طبيعة شخصية الفرد (سمات الشخصية)؛ إذ إن أية محاولات لتغيير اتجاهات الشخصية العنيدة أو صعبة المراس أو غير القابلة للإقناع ستكون نتائجها محدودة، بعكس الشخصية المرنة القابلة للإقناع. ويشير بعضهم إلى أن الشخص سريع التقبل للأفكار المنقولة يتسم بالاعتماد الكبير على الآخرين ونقص القدرة

على تقييم القضايا التي يقدمها الآخرون تقييماً نقدياً. ويؤدي بـه هـذا التركيب للسمات إلى أن يكون عرضة بوجـه خـاص لاعتنـاق معتقـدات الآخريـن أو أيـة قضايا تقدم له من جهة ذات سلطة، وعلى الطرف الآخر نجد الشخص ذا القـدرة المرتفعة على مقاومة الإقناع؛ فهو يبدو مفتقراً للقدرة على فـهم الأفكـار المنقولـة إليه، ويكون سلبياً عادة تجـاه السـلطة، متصلبـاً في تفكـيره، وغـير منتبـه للأفكـار الجديدة بصورة اختيارية.[31]

وعلى الرغم من ذلك، فنحن نعلم أن الاتجاهات يمكن تغييرها تحت ظـروف معينة، وتعدّ عملية تغيير الاتجاهـات مـن الأهـداف الأساسـية الـتي تسـعى عمليـة التنشئة الاجتماعية إلى مواجهتها، وقد يتم تغيير الاتجاهات بإحدى الصور التالية:[32]

1- تغيير الاتجاه نحو موضوع معين، أي أن يستجيب الفـرد اسـتجابات تختلـف مـن حيث تأييدها أو معارضتها لموضوع ما عن استجابته في الماضي.

2- التغيير في درجة الاتجاه وشدته، وهو التأثير على إيجابيـة أو سـلبية الاتجـاه . فـإذا كانت الاتجاهات نحـو موضـوع معـين إيجابيـة، فنحـن نحـاول الحفـاظ علـى تلـك الاتجاهات ونعمل على تكريسها وتقويتها.

وترجع قابلية الاتجاه للتغيير إلى العوامل التالية:[33]

أ- صفات الشخص صاحب الاتجاه.

ب- طبيعة الاتجاه ذاته وخصائصه.

جـ- طبيعة الموقف الذي تتم فيه محاولة التغيير.

وتشير بعض الدراسات المنشورة إلى بعض **الأسباب** التي تدعونـا إلى تعديـل اتجاهاتنا أو تغييرها ، وهي:[34]

أ- إحساسنا بقصور الاتجاهات الحالية عن بلوغ أهدافها . ومن العوامل التي تـؤدي بنا إلى هذا الإحساس بالقصور ظهور معلومـات جديـدة حـول موضـوع الاتجـاه . فظهور الدراسات والأبحاث التي تشير إلى خطورة الفطام المفاجىء للرضيع وتأثيره السلبي على نفسيته على المدى البعيد أدّى بنا في كثـير مـن الأحيـان إلى المطالبـة والدعوة إلى تعديل الاتجاهات الوالدية نحو طرق الفطام.

ب- التناقض القائم بين الاتجاهات السائدة فعلاً والعاجزة عن ملاحقة التقدم والتطوّر وبين الاتجاهات الجديدة المطلوب غرسها وتنميتها.

جـ- الخبرة الشخصية؛ فإذا ما تعرّض الطفل مثلاً إلى خبرة قاسية من زوجة أبيه، قد يعدّل م اتجاهه إزاء الجنس الآخر بصفة عامة.

شروط تعد ، الاتجاهات:

إن أهـ لشروط التي ينبغي توافرها حتى تتم عملية تعديل الاتجاهات بنجاح، هي:[35]

أولاً . توافر الدافع لتعلّم الاتجاه الجديد.

ثانياً . إدراك الفرد للاتجاه الجديد وتفهم أبعاده.

ثالثاً . خلق الظروف التي تساعد على ممارسة الاتجاه الجديد وتطبيقه.

رابعاً . تدعيم الممارسة للاتجاه الجديد تدعيماً إيجابياً باستخدام الحوافز المادية والمعنوية المناسبة، وتدعيم ممارسة الاتجاه القديم تدعيماً سلبياً بعدم التقبل أو النفور أو الرفض التام.

طرق تعديل الاتجاهات وأساليبه:

من أهم طرق تعديل الاتجاهات وأساليبه نذكر ما يلي[36]:

1- **زيادة خبرات الفرد ومعارفه ومعلوماته؛** إذ دلت الدراسات المنشورة بصفة عامة أنه كلما ازداد انغماس الفرد واشتراكه الإيجابي في التعرف على المعارف والمعلومات حول موضوع الاتجاه كلما زاد احتمال نجاحه في تعديل اتجاهه . فزيادة معارف الطفل ومعلوماته حول أضرار التدخين أو المخدرات مثلاً يعمل حتماً على زيادة اقتناعه بمضارهما، وبالتالي يزيد من درجة اتجاهه نحو الابتعاد عنهما.

2- **تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد؛** إذ إن للجماعة أثراً مهماً في تحديد اتجاهات الفرد ونشوئها، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغيير انتمائه من جماعة إلى جماعة أخرى، فتغيير الطفل للجماعة المرجعية السالبة (جماعة التدخين، وعصابات الحي...إلخ) وانتقاله إلى جماعة أخرى موجبة (جماعة قراءة القرآن الكريم، وجماعة نظافة الحي ...إلخ)، يؤدي إلى تغيير اتجاهاته الاجتماعية حتماً.

3- **تغيير أوضاع الفرد**؛ إذ من المعلوم أن اتجاهات الفرد كثيراً ما تتعدل أو تتغير نتيجة لتغيير أوضاعه، فانتقاله من وضع إلى آخر، أو من مركز إلى مركز آخر، أو وضع اقتصادي أو مستوى تعليمي وثقافي إلى غيره، يعدّل من اتجاهاته ويجعلها أكثر تلاؤماً واتساقاً مع الأوضاع الجديدة. فالاتجاهات التي يكوّنها الطفل وهو يسكن حياً شعبياً فقيراً، تختلف ولا شك عندما يسكن حياً راقياً غنياً.

4- **التغيير القسري لظروف الفرد وأوضاعه**؛ إذ يضطر الفرد أحياناً إلى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغير بعض الظروف أو الشروط الحياتية التي تطرأ عليه، كالظروف الاقتصادية أو المهنية أو ظروف السكن. فقد يضطر الطفل مثلاً أن يغير من اتجاهاته نحو الإنفاق تحت ضغط الأبوين نتيجة لتدهور أوضاعهم الاقتصادية.

5- **طريقة قرار الجماعة**؛ إذ تعدّ هذه أقوى الطرق لتغيير الاتجاهات، فحين تغير معايير الجماعة المرجعية، فإن معايير الأفراد المنتمين إليها تتغير أيضاً وتقل مقاومتهم للتغيير. ولعل التأثير الكبير لقرار الجماعة في تغيير الاتجاهات يرجع إلى أنه يقلل من حاجة الأنا إلى الدفاع عن نفسها. فقرار الجماعة بعدم الدخول في شجارات مع أطفال أحياء أخرى يعمل على إذعان الأطفال المنتمين إلى هذه الجماعة لهذا القرار حتى ولو تعرض بعضهم للمضايقات فعلاً.

6- **طريقة لعب الأدوار**؛ إذ يطلب من الأفراد المراد تغيير اتجاهاتهم نحو موضوع ما أن يلعبوا دوراً يخالف اتجاهاتهم أصلاً، كأن يطلب من مجموعة من الأطفال السارقين أن يلعبوا دور الشرطي، ويحاولوا إقناع مجموعة أخرى من الأطفال السارقين بضرورة الإقلاع عن عادة السرقة، مما قد يساعد في تغيير اتجاهات المجموعتين في هذا المجال.

7- **طريقة جرّ الرِّجل**؛ إذ تتلخص هذه الطريقة في محاولة إقناع صاحب اتجاه أو موقف معين أن يقدم خدمة أو معروفاً بسيطاً يخالف مواقفه واتجاهاته، إن التنازل البسيط هذا قد يؤدي إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه، ويصبح بعد ذلك أكثر استعداداً لتقديم تنازلات أخرى، يقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة طالما أحجم عنها ورفضها، ويكون من الصعوبة عليه أن يتراجع فيتخذ موقفاً دفاعياً

عن حركته باتجاه الموقف / المواقف الجديدة، وعن ذاتـه . فإقناع الطفل الرافـض لمصاحبة والده إلى المآتم مثلاً على مصاحبة والده ولو لمرة واحدة حتى يرضـى عنـه والده قد يؤدي بالطفل إلى التنازل في المرة الثانية والثالثة حول الموضوع، وبالتـالي تحطيم دفاعاته في المجال وإكسابه اتجاهات إيجابية نحوه.

8- **طريقة المثل أو القدوة**؛ إذ دلت الدراسات المنشورة على أن الإنسان يسهل عليه تعديل اتجاهاته إذا ما توافرت له القدوة والمثل الحسن. فالأب الذي ينظف مكتبـه في البيت مثلاً ويعمل على تنظيمه باستمرار يضـرب المثل الحسن لأطفالـه في النظافة والتنظيم ويؤثر فيهم ويقنعهم بجدية الدعوة إلى الاقتداء به؛ إذ من المعلوم أن الطفل يعدل من اتجاهاته وفق اتجاهات الوالدين حتى لو لم يتحدثا عن الاتجاهات الجيدة واكتفوا بممارستها. والواقع أن القدوة هنا تلعب دوراً مزدوجاً ، فـهي تزيـد من احتمالات الاقتناع، وفي الوقت نفسه تلعب دوراً في تدعيم الاتجاه الجديد.[37]

نظريات تفسير تكوين الاتجاهات:

فيما يلي بعض النظريات التي تفسر تكوين الاتجاهات:

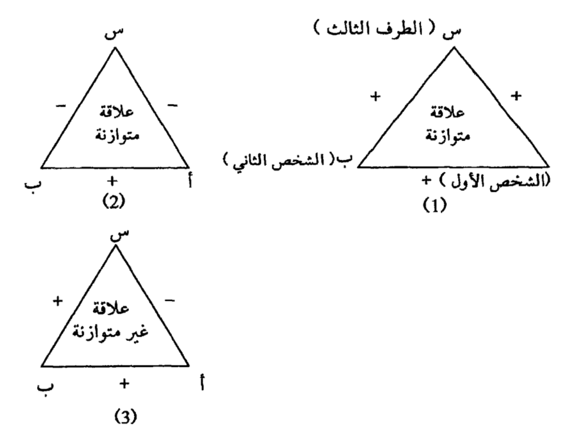
أولاً - نظرية التوازن المعرفي لهايدر Cognitive Balance Theory[38]:

أكد فريتزهايدر (Fritz Heider) أن العلاقة بين الإنسـان والبيئـة التي يعيـش فيها تعدّ من أهم العوامل المؤثرة في تغيير الاتجاهات، وأشـار إلى أن الاتجاهـات نحـو الأشياء والناس لها جاذبية إيجابية أو سلبية، وقد تتطابق هذه الاتجاهات أو لا تتطـابق، لذلك يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاهـات، وتتـأثر عمليـة التـوازن بثلاثة عناصر رئيسة، هي: علاقات الوحدات المعرفية، وعلاقات التشابه أو التمـاثل، وعلاقات العضوية أو الانتمـاء . كمـا أوضـح هـايدر حـالتين للاتـزان، همـا: حالـة الاتزان، وحالة عـدم الاتـزان، ممثـلاً ذلـك بوجـود ثلاثـة أشـخاص (أ و ب و س)، وتعتمد كلتا الحالتين على أنماط الحب أو الكره أو الرفض أو التفضيل...إلخ.

ويشير نظام هايدر في تكوين الاتجاهات إلى نمط مـن العلاقـات شـبيه بنظـام نيوكمـب (Newcomb) الـذي نوقـش سـابقاً في هـذا الكتـاب، حيـث يقـول بـأن

شخصين (أ) و (ب) يرتبطان معاً ويرتبطان بشخص ثـالث (س) بعلاقـة عاطفيـة، ويعتقد هايدر أن الناس يميلون إلى نمط العلاقات المتوازنة.

وتلعب اتجاهات الأطراف المعنية دوراً أساسـاً في تـوازن العلاقـات أو عدمـه، ويوضح المثال التالي رأي هايدر في هذا المجال:



حيث نـرى في الشـكلين (1 و 2) أن (أ) يرتبـط بـ (ب) بعلاقـة عاطفيـة، وأنهما يحملان الرأي أو الاتجاه نفسه نحو (س)، بينما نراهما يختلفان في اتجاهاتهما نحو (س) في الشكل الثالث.

ثانياً - نظريات التعلم: [39]

ذكرنا سابقاً أن الاتجاهات متعلمة مكتسبة، وأنها تخضع في تعلمها واكتسـابها لقوانين التعلم، وبالتـالي فإنـها تخضـع في تفسـيرها لنظريـات التعلّـم مثـل **نظريـة الإشراط الكلاسيكي** للعالم الروسي إيفان بافـالوف، ونظريـة الإشـراط الإجرائـي

للعالم الأمريكي سكنر، حيث يشير بافالوف إلى أن قيام المتعلم أو عدم قيامه بعمل ما، مشروط بوجود ظروف معينة هي المنبهات (مثيرات) التي تثير السلوك عنده، وأيضاً إلى أهمية تعزيز وتدعيم السلوكات الإيجابية كلما ظهرت لدى الفرد.

أما نظرية التعلّم الإشراطي الإجرائي لسكنر، الذي يقدم تعلّم الاتجاهات على أساسها، فتؤكد على مبدأ التعزيز ؛ إذ تشير إلى أن الاستجابات التي يتم تعزيزها أو تدعيمها لدى الكائن الحي، يزيد احتمال تكرارها . وبذلك، فإن الاتجاهات التي يتم تعزيزها، يزيد احتمال حدوثها أكثر من تلك الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها . ومن الأمثلة على ذلك، الطفل الذي يرفض الحديث مع الغرباء في الشارع أو الحارة، فيلقى التعزيز والإثابة من والديه، سيعاود تكرار الموقف نفسه مع الغرباء في المستقبل.

ثالثاً - نظرية إدراك الذات Self -Perception Theory :[40]

اقترح داريل بيم (Daryl Bem) مفهوماً جديداً أطلق عليه اسم «منهج إدراك الذات» في الجانب السلوكي . وتعتمد هذه النظرية على مبادئ التعزيز الرئيسة التي تمّ اشتقاقها من نظرية سكنر، وبخاصة ما يتعلق منها بدور الملاحظة في تشكيل الاتجاهات . والملاحظة برأي بيم نوعان: إيجابية، وسلبية.

وبحسب هذه النظرية يمكن تفسير الاتجاه عن طريق إدراك الذات بحيث إن الفرد يدرك الموضوع أو الحديث الذي يتصل بأهدافه من خلال فهمه عناصر البيئة ومقوماتها لكي يتكيف لها تكيفاً صحيحاً ويتفاعل معها بأسلوب سلوكي سويّ صحيح، ومن ثم تتكون اتجاهاته وتتطوّر متأثرة بإدراك الفرد للمواضيع والأحداث كعنصر من عناصر البيئة.

رابعاً - النظرية الوظيفية للاتجاهات Functional Theory :[41]

تعدّ النظرية الوظيفية إحدى النظريات النفسية الحديثة التي أعطت مسألة تفسير تغيير الاتجاهات أهمية خاصة ، ومن أبرز روّاد هذه النظرية كل من كيسلر (Kiesler)، وملر (Miller)، وكاتز (Katz) وسميث (Smith)، وغيرهم. وقد قام

هؤلاء بتحديد وظائف الاتجاهات بما يلي:

1- التكيف الاجتماعي.

2- الدفاع عن الأنا (الذات).

3- تقدير الأشياء.

4- التعبير القيمي والمعرفي.

وعليه فإن النظرية الوظيفية تصنف الاتجاهات إلى أنواع عديدة، منها: الاتجاهات التكيفية، والاتجاهات النفعية . أما كاتز فقد صنف الاتجاهات إلى نوعين رئيسين، هما: اتجاهات إيجابية واتجاهات سلبية ، ولكل منهما دوره في السلوك . كما ركز كاتز على مفهوم الرضا والامتناع بإحداث التغيير؛ إذ لا بد أن تتم هذه العملية في حالة الرغبة في التوصل إلى إحداث نوع معين من التغيير في الاتجاهات . كما أن التعبير عن قيمة اجتماعية يعدّ بمثابة أحد المدخلات الرئيسة لإحداث التغيير، وعليه فإن الاتجاهات تلعب عدة وظائف رئيسية هي: وظيفة تكييفية، ووظيفة دفاعية عن الأنا، ووظيفة معرفية وتقديرية للأشياء، ووظيفة تعبيرية.

خامساً . نظرية الحكم الاجتماعي The Social- Judgment Theory : (42)

يعدّ (مظفر شريف) (Sherif) (1965) رائد هذه النظرية، إذ قام بتحديد عدد من المفاهيم الرئيسة لها، وهي:

أ- **مفهوم الاستيعاب ودوره في الحكم الاجتماعي**، ويعني هذا مدى استيعاب الفرد لموضوع ما في إطار معين، ومدى استعداده لتطبيق ما استوعبه حال مواجهته لموقف معين يتطلب تغييراً في الاتجاه.

ب- **مفهوم المرسلة**، ويعبر عن حالة مرجعية معينة يتم إرساؤها للرجوع إليها في حال مواجهة موقف معين مماثل لما تمّ وضع المرجع بخصوصه.

جـ- **مفهوم التناقض**، ويعبر عن مواجهة الفرد لموقف معين يتناقض مع ما كان عليه من قبل.

وعليه نرى أن نظرية الحكم الاجتماعي تركز على إدراك الفرد وتقويمه لآراء،

أو مواقف معينة ودور الاتصال في كل منها، وبالتالي فإنها تتخذ من التقويم أو إصدار حكم على طبيعة المواقف خاصية مميزة لها.

هذا، وقد استخدم شريف العديد من المفاهيم النفسية الأخرى في نظريته، مثل: القبول والرفض، والاستعداد للقبول، والاستعداد للرفض، والاستعداد لممارسة فعل معين . وتعكس تلك المفاهيم تعميماً حول هذه النظرية، وهو أن اتجاهات الفرد لا يمكن التعبير عنها في نقطة واحدة، وإنما يمكن التعرف عليها من خلال العديد من المواقف التي يمرّ فيها الفرد.

وهناك دراسات منشورة أكدت أهمية **المنحى المعرفي** (Cognitive Approach) في تفسير الاتجاهات، الذي يقوم على مساعدة الفرد على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه، وإعادة البنى المعرفية المرتبطة به، في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه، ويسير هذا المنحنى ضمن المراحل التالية[43]:

1- تحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها.

2- تزويد الفرد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف.

3- إبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب، ومساوىء الاتجاه غير المرغوب، من خلال الأسئلة والمناقشة.

4- تعزيز الاتجاه المرغوب.

القيم Values

مقدمة:

القيم من المفاهيم الفلسفية التي كانت وما زالت إلى حدّ كبير محوراً لخلافات أساسية بين المدارس والمذاهب الفلسفية المختلفة، ففي حين ينظر المثاليون إليها على أنها جوهر مثالي أولي روحي متمايز مطلق لا يرتبط بمكان أو زمان وتعبر عن الحق والخير والجمل والكمال،[42] ولا تخضع لتفكير الجماعة، وأن القيم الصالحة في بيئة معينة، صالحة في البيئات الأخرى؛ يرى الفلاسفة الواقعيون أن القيم موجودة في عالمنا المادي، وليست خيالاً أو مطلقة .[43] لذلك أشار بعض الفلاسفة إلى أنه لا يمكن

فهمها بعيداً عن البيئة الاجتماعية.[44] هذا، ولم يقتصر استخدام مفهوم القيمة على الفلاسفة فقط، بل تعداه إلى علوم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا والاقتصاد والتربية والإدارة والسياسة وغيرها من العلوم. وجدير بالذكر أنه ومنذ النصف الثاني من القرن العشرين كان اهتمام الدراسات النفسية الاجتماعية كبيراً بموضوع القيم كجانب بالغ الأهمية في سلوك البشر.[45] فالقيم تدلنا على ما ينبغي أن نفعل وما لا ينبغي أن نفعل.

ومن المعلوم أن لكل مجتمع نماذج وأنماطاً تحدد ما يجب أن يكون عليه أفراده، حيث تتبلور هذه النماذج والأنماط في صيغ مجردة تشكل ما يسمى بقيم المجتمع، وأن هذه القيم تنتقل لأعضاء المجتمع الجدد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ومن خلال عملية التنشئة تكتسب هذه القيم معناها ورسوخها في نفوس الأفراد، والنقطة المهمة هنا أن المجتمعات تعتمد على الأسرة على نحو خاص في تطبيع الطفل بهذه القيم،[46] بالإضافة إلى مؤسسات اجتماعية أخرى كالمدرسة وجماعة الرفاق والمؤسسات الدينية والثقافية، وغيرها.

ومن المعلوم أن مضمون القيم يختلف من مجتمع إلى آخر، وأن ترتيب هذه القيم في النسق القيمي يكون بحسب أهميتها بالنسبة لأفراد المجتمع، وهذا ما يجعل هناك أنساقاً للقيم وليس نسقاً واحداً، فالفرد هو الذي يحدد أي القيم يكون هدفياً وأيها يكون وسيلياً لقيم أخرى، وأيها يمثل قيمة إيجابية وأيها يمثل قيماً سلبية، ويأتي هنا دور التنشئة الاجتماعية، وبخاصة في الأسرة. لذا، فإن لاتجاهات الوالدين وأساليبهم في تنشئة أبنائهم أثراً كبيراً في إكسابهم أنماطاً معينة من القيم وتكوين أنساق القيم لديهم.[47]

وجدير بالذكر إن هناك من القيم ما يعمم انتشاره في المجتمع كله بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة، ومنها ما ينتشر في بعض الفئات أو القطاعات الاجتماعية دون غيرها، أو تتمسك بها بعض الفئات بدرجة أكبر مما تتمسك بها غيرها من الفئات، ومنها ما يقاوم التغيير على الرغم من عوامل التطور والتحديث الكبيرة التي يتعرض لها المجتمع، ومنها ما يسهل تغييره نسبياً إذا اقتضت ظروف الحياة ذلك. إلاّ إنه من المعلوم أنه بقدر وحدة القيم في المجتمع يكون تماسكه، وبقدر

التفاوت والتباين في القيم وتناقضها يكون تفكك المجتمع.[48] ومن أمثلة القيم العامة: الإيمان بالله، والعلم، والنظافة، والعدل، والخير، والجمال، وغيرها.

تعريف القيم:

هناك تعريفات متعددة للقيمة، نذكر منها ما يلي:

- يعرف ليبيت (Lippitt) القيمة بأنها: «معيار للحكم يستخدمه الفرد و الجماعة من بين عدة بدائل، في مواقف تتطلب قراراً ما أو سلوكاً معيناً».[49]
- القيمة هي «حكم عقلي انفعالي على أشياء مادية أو معنوية، يوجه اختيارنا بين بدائل السلوك في المواقف المختلفة».[50]
- القيم هي: «معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الأفراد، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض».[51]
- القيمة هي: «مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، إلا إنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله، بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير، ويمكن أن تتحدد إجرائياً في صورة مجموعة استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوعات أو أشخاص أو أفكار».[52]

خصائص القيم:

فيما يلي أهم خصائص القيم:[53]

- **إنها إنسانية**، فالاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعها ترتبط بالإنسان.
- **إنها مكتسبة**، فالفرد يتعلم القيمة ويكتسبها من المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وعن طريق التفاعل الاجتماعي.[54]
- **إنها ذاتية**، أي يحس كل فرد بالقيم على نحو خاص به.
- **إنها نسبية**، أي إنها تختلف من شخص إلى آخر، ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان، ومن ثقافة إلى ثقافة.
- **إنها عامة**، إذ تسود بين أفراد المجتمع على نحو العموم، وهي مشتركة بين جميع طبقاته.

- **إنها تترتب ترتيباً هرمياً**؛ إذ تهيمن بعض القيم على غيرها أو تخضع لها، لذلك نجد أن الفرد يحاول أن يخضع قيمه بعضها لبعض، فيخضع الأقل قبولاً لدى الناس للأكثر قبولاً وفقاً لترتيب خاص به.
- **إنها تتضمن نوعاً من الرأي أو الحكم** على شخص أو شيء أو معنى معين.
- إنها تتضمن **الوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية والنزوعية.**
- **إنها تكوين فرضي** يستدل عليه من خلال التعبير اللفظي والسلوك الشخصي والاجتماعي، وبالتالي فإنها **مثالية،** لأنها ليست شيئاً بأية حال، وإن كانت الأشياء هي التي تحملها.
- **إنها تجريبية،** فوجودها لا يكون إلاّ بشخص ولشخص، يجربها في فعل أصيل وهو فعل التقدير، ولكل منها تقدير خاص به.
- **إنها ذات قطبين،** فهي إما هذا الوجود أو ذاك الوجود، إنها إما حق أو باطل، خير أو شر.
- **إنها مألوفة ومعروفة** لدى أفراد المجتمع ومرغوبة اجتماعياً لأنها تشبع حاجات الناس.(55)

التمييز بين القيم والاتجاهات:

هناك أوجه شبه واختلاف بين مفهومي القيم والاتجاهات، وتكمن أوجه الشبه بينهما في أنهما مفهومان مكتسبان، وأنهما قابلين للتعديل والقياس، وأنهما من موجهات السلوك، وأن كلا منهما يتكون من ثلاثة أبعاد: معرفية، وجدانية، سلوكية، وأنهما يدخلان في تشكيل المعتقدات.

أما **أوجه الاختلاف** بين المفهومين فهي:

1- أن القيم تمثل معياراً للسلوك بينما لا تعدّ الاتجاهات كذلك.

2- أن القيم أكثر ثباتاً وديمومة من الاتجاه.

3- أن القيم تعد أساساً للاتجاهات.

4- أن القيم الإنسانية يمكن تحديدها وحصرها بينما لا يمكن حصر الاتجاهات بأي حال من الأحوال؛ وذلك لكثرتها حول الأ[illegible] [illegible]تلفة.

5- أن القيم مغلقة بدرجة أكبر من الاتجاه.

6- أن القيم توجه السلوك بدرجة أكبر من الاتجاه.

7- أن القيم أكثر عمومية من الاتجاه.

8- أن القيم تنطوي على جانب تفضيلي بينما تأخذ الاتجاهات محورا السلب والإيجاب.

9- أن القيم غائية (هدفية) تشير إلى غاية مرغوبة بعكس الاتجاهات التي تشير إلى موضوع يحبه الفرد أو يكرهه.

أهمية القيم:

تنبع أهمية القيم مما يلي:

1- كونها من المفاهيم التي يتواتر استخدامها عندما يتناول حديث الناس الهام والخطير من الأمور، فهو من المفاهيم التي تستخدم مثلاً عند الحديث عن العولمة، ومستقبل العالم ومصير الإنسانية، والمقارنة بين النظم الاقتصادية والسياسية والعلاقات الإنسانية في المجتمعات البشرية ؛ إذ لا يقتصر حديث القيم على المشكلات ذات الطابع القومي أو الدولي فحسب، بل نجده يتناول كذلك سلوك الأفراد . وتعدّ القيم في هذا المجال من الوسائل الهامة في التمييز بين أنماط حياة الأفراد والجماعات.[56]

2- اعتبارها أهم عناصر الثقافة بسبب الدور الذي تلعبه في تمايز المجتمعات بعضها عن بعض، إذ لكي نفهم طبيعة أي مجتمع والعلاقات السائدة بين أفراده، ينبغي أن نحدد الاتجاهات القيمية السائدة فيه عن طريق دراستنا لمواقفه وحلوله للمشكلات الأساسية التي تواجهه.[57]

3- أهميتها الكبيرة في حياة الفرد والمجتمع على حدّ سواء . فالقيم تتغلغل في حياة الناس أفراداً وجماعات وترتبط عندهم بمعنى الحياة، وأنهم في سعيهم وفي كفاحهم في الحياة إنما يتأثرون بما لديهم من قيم.[58] كما أن السلوك الاجتماعي يبنى أساساً على نسق القيم التي يتمثلها أفراد المجتمع بينهم، وأن القيم أيضاً تلعب دوراً مهماً وأساسياً في تحقيق التكيف بين الفرد ومحيطه الاجتماعي. لذلك تعدّ القيم منظمات اجتماعية للعلاقات والتفاعلات الاجتماعية في المجتمع.

4- دورها في توجيه سلوك الفرد والجماعة؛ إذ ينظر إلى القيم كقوّة محركة للسلوك ومنظمة له، وأنها تقوم بتحديد ما يعتقده الفرد صحيحاً وأخلاقياً، وتتخذ أساساً للحكم على سلوك الآخرين.

5- كونها معايير يلجأ إليها الفرد والجماعة على حدّ سواء في تقييمها للأشياء.

6- لعلاقتها الوثيقة بالشخصية، إذ يرى كثيرون أنه إذا عرفنا قيم الشخص، فإننا نعرف شخصيته جيداً.

7- دورها في تشكيل الكيان النفسي للفرد لأنها:[59]

- تزود الفرد بالإحساس بالهدف (الغرض) لكل ما يقوم به، وتساعد في توجيهه للوصول إلى ذلك الهدف.
- تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
- تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، وماهية ردود فعلهم.
- تزود الفرد بالقدرة على معرفة الصواب والخطأ.
- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية تجاه حياته، ليكون قادراً على فهم ذاته وكيانه الشخصي، مما يؤدي إلى زيادة إحساسه بالرضا.

ونظراً لأهمية القيم البالغة في حياة الفرد والمجتمع، فقد أجريت كثير من الدراسات العلمية حولها تناولت علاقتها بعدد من العوامل مثل: سمات الشخصية، والأمن النفسي للفرد، والخبرة الإنسانية، والتغير الاجتماعي، والثقافة، والجنس، والعمر، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة، وغيرها من العوامل.

مكونات القيم:

تتكوّن القيمة من عناصر ثلاثة متداخلة ومتفاعلة، وهي:[60]

أ- المكوّن العقلي- المعرفي (الاختيار) ، ويشمل تعرّف البدائل الممكنة واستكشافها ، والنظر في عواقب كل بديل، والاختيار الحرّ.

ب- المكوّن الوجداني-النفسي (التقدير)، ويشمل تقدير القيمة والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها، وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

جـ- المكوّن السلوكي- الإرشادي الخلقي (الفعل)، ويشمل ترجمة القيمة إلى ممارسة، وتكرار استعمالها في الحياة اليومية، مما يؤدي إلى بناء نظام قيمي لدى الفرد والجماعة.

تصنيف (أنواع) القيم:

يمكن تصنيف القيم على النحو التالي:[61]

أولاً . القيم حسب محتواها:

وتشمل ستة أنواع من القيم، هي:

1- **القيم النظرية** (Theoritical)، وتعبر عن اهتمام الفرد وميله لاكتشاف الحقائق والمعارف من أجل تحقيق هذه القيم.

2- **القيم الاقتصادية** (Economic)، وتعبر عن الاهتمامات العملية ذات الفائدة والنفع . ويرى أصحابها أن القيم النظرية مضيعة للوقت ويحددون علاقات الناس على أساس المال والثروة، وإنه بقدر ما يتحقق من منفعة تكون العلاقة قوية فيما بينهم.

3- **القيم الجمالية** (Aesthetic)، وتعتني هذه القيم بالشكل والتجانس، وتعبر عن اهتمام الفرد بما هو جميل من حيث الشكل وكمال التنسيق والانسجام.

4- **القيم السياسية** (Political)، وتهتم بالسلطة، والقوّة، والسيطرة، والعمل السياسي

5- **القيم الاجتماعية** (Social)، وتعبر عن اهتمام الفرد بحب الناس والتضحية من أجلهم، وحب العمل لخدمتهم . ويرى أصحابها أن العمل على إسعاد الآخرين غاية في حدّ ذاتها.

6- **القيم الدينية** (Religious)، وتعبر عن اهتمام الفرد بفهم الكون وفك غموضه، وتعكس إيمان الفرد بديانة معينة، والتمسك بتعاليمها، واتباع أوامرها وتجنب نواهيها.

ثانياً . القيم حسب مقاصدها:

وتشمل نوعين من القيم هما:

1- **قيم وسائلية**، وهي القيم التي ينظر إليها الفرد والجماعة على أنها وسائل لغايات أبعد . مثال: إجراء عملية لمريض.

2- **قيم غائية أو نهائية**، وهي الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسها / لأنفسهم . مثال : الغرض من إجراء العملية للمريض هو المحافظة على صحته.

ثالثاً - القيم حسب شدتها (إلزامها):

ويمكن تمييز ثلاثة مستويات لشدة القيم وإلزامها، وهي:

1- **ما ينبغي أن يكون،** أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية، وهي التي تلزم أفرادها بها، ويرعى المجتمع تنفيذها بقوّة وحزم سواء عن طريق العرف وقوّة الرأي العام، أم عن طريق القانون والعرف معاً.

2- **ما يفضل أن يكون؛** أي القيم التفضيلية، التي يشجع المجتمع الفرد على التمسك بها ولكنه لا يلزمه مراعاتها إلزاماً، وأن عدم مراعاتها لا يستوجب العقاب.

3- **ما يُرجى أن يكون؛** أي القيم المثالية، التي يحس الناس بصعوبة تحقيقها بصورة كاملة، ومن أمثلتها: الدعوة إلى مقابلة الإساءة بالإحسان.

رابعاً - القيم حسب شيوعها وانتشارها:

وتنقسم إلى نوعين:

1- **القيم العامة،** وهي القيم التي يعمّ انتشارها بين الناس. وبقدر ما يكون في المجتمع من قيم عامة يكون تماسكه ووحدته. ومن أمثلتها: العلم، والنظافة، والاستقامة، وغيرها.

2- **القيم الخاصة،** وهي القيم المتعلقة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة، أو بمناطق محدودة أو بطبقة أو جماعة خاصة. ومن أمثلتها قيم الزواج أو الأعراس أو المناسبات الوطنية، ...إلخ.

خامساً - القيم حسب وضوحها:

وتقسم إلى نوعين، هما:

1- **القيم الظاهرة أو الصريحة،** وهي القيم التي يصرح بها ويُعبَّر عنها بالكلام وبالسلوك نفسه. ومن أمثلتها القيم المعلنة التي ينادي بها بعض المرشحين مثل العدالة والإنصاف والشفافية...إلخ.

2- **القيم الضمنية،** وهي القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختيارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الأفراد. ويعتقد بعضهم أن هذه القيم هي القيم الحقيقية، لأنها تعبر عن النوايا بغض النظر عن السلوك.

سادساً- القيم حسب ديمومتها:

وتقسم القيم حسب هذا البعد إلى نوعين، هما:

1- **القيم العابرة**، وهي التي تزول بسرعة، مثل: البدع والنزوات والموضة، وغيرها. وتمتاز هذه القيم بعدم قدسيتها من قبل المجتمع. ويعتقد بعضهم أن هذا النوع من القيم يرتبط بالقيم المادية.

2- **القيم الدائمة**، وهي التي تدوم زمناً طويلاً، وقد تمتد جذورها إلى أعماق التاريخ. ويعتقد بعضهم أن هذا النوع من القيم يرتبط بالقيم الروحية.

مصادر القيم:

فيما يلي أهم المصادر الأساسية للقيم:[62]

1- التعاليم الدينية:

يمثل الدين المصدر الرئيسي لقيم كثيرة، ومن أمثلة القيم التي يدعو إليها الإسلام: العمل وإتقانه، والعلم، والأمانة، وترشيد الإنفاق، وغيرها.

2- الخبرة السابقة:

تعدّ خبرة الفرد مهمة وتظهر في الأوزان والقيم التي يعطيها للأشياء، فالطفل الذي عانى من الكبت وإهدار الحرية يفترض أن يقدر قيمة الحرية، والطفل الأميّ الذي لم تتح له فرصة التعليم يعطي قيمة كبيرة للتعليم بسبب حرمانه منه.

3- الجماعة التي ينتمي إليها الفرد:

تعدّ الجماعة التي ينتمي إليها الطفل (الفرد) مصدراً آخر للقيم. فقد يغير الطفل من قيمه بسبب تأثير ضغوط جماعة الرفاق مثلاً؛ إذ نجد أحياناً أن الطفل الذي نشأ نشأة دينية قد يغير من قيمه الدينية نتيجة دخوله في جماعة غير دينية أو لا تعطي لقيم الدين كثيراً من الأهمية.

4- الثقافة:

تشير الدراسات المنشورة أن المصدر الأساسي للقيم لدى الطفل ثقافة المجتمع الذي ينشأ ويعيش فيه. ومصدر القيم الثقافية السائدة في مجتمع ما هو تاريخ الجماعة أو تراثها التاريخي الذي تنقله عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية من جيل إلى

جيل. فكل جيل من الأجيال يعلّم الجيل الذي يليه أساسيات القيم الاجتماعية بما يكون قد نالها على يديه من تعديل نتيجة لظروفه وخبراته الخاصة . فبالإضافة إلى إسهام كل من التربية والتنشئة الاجتماعية في المحافظة على قيم المجتمع الأساسية، فإنهما يسهمان في تعديل وتطوير ما يحتاج منها إلى تعديل وتطوير.[63] وجدير بالذكر أن القيم الأساسية في الثقافة، تشكل ضمير الجماعة، ومصدر الالتزام في المجتمع، وتعبر عن نقاط الالتقاء بين ضمائر أعضاء الجماعة.[64]

5- الأسرة:

لما كانت المجتمعات حريصة على الحفاظ على قيمها وتوريثها من جيل إلى جيل، وكانت وسائلها في ذلك متنوعة ومتعددة، فقد ظلت الأسرة تضطلع بالدور الأول في هذا المجال. والنقطة الأساسية أن المجتمعات تعتمد على الأسرة في تطبيع الطفل بهذه القيم وذلك عن طريق تحديد الأدوار والوظائف والاختصاصات التي يطبع بها هؤلاء الأطفال بما يتماشى مع ما يستهدفه المجتمع.[65] فلكل مجتمع قيمه ومعاييره التي تمثل خلاصة التراث الثقافي لتاريخ هذا المجتمع، وعن طريق الأسرة تنتقل هذه القيم إلى الجيل الناشىء الجديد. وعلى الرغم من أن هناك مؤسسات اجتماعية أخرى في حياة الطفل مما يؤثر في تطبيعه الاجتماعي وتكوين شخصيته مثل المدرسة وجماعة الرفاق، وغيرها، إلاّ أن العلماء والباحثون يولون الأسرة عناية خاصة لما لها من تأثير حيوي وأساسي في تكوين البناء الأساسي للشخصية؛ إذ يتحدد في إطار هذا البناء وفي نطاقه ترجمة الطفل الناشىء للقيم والخبرات الجديدة التي يتعرض لها في حياته ومستقبله.[66] وعليه يمكن القول بأن الأسرة من ناحية تمثل ثقافة المجتمع بصفة عامة، وتمثل من ناحية أخرى، الثقافة الفرعية التي تنتمي إليها بصفة خاصة.[67]

وتعمل الأسرة بأساليبها التربوية وتنشئتها الاجتماعية على إكساب الطفل السلوك الذي يتوافق مع القيم التي تدين بها، إذ لا أحد ينكر دورها في تكوين نسق محدد لما هو ملائم وما هو غير ملائم من أنواع السلوك من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية، إذ عن طريق اتباع أساليب الإثابة في تأديب الطفل، تدعم الأسرة

السلوك الذي يتماشى مع القيم الأساسية التي تدين بها، وعن طريق اتباع أساليب العقاب تمنع السلوك الذي يتعارض مع هذه القيم. وهنا يبرز دور الأسرة في تكوين نوع من الترتيب الهرمي لدرجة تفضيل الأشخاص والأشياء والمواقف المختلفة، مما يمثل بذور بناء القيم لدى الأبناء.[68]

وتكون القيم في البداية خارج الطفل، يتمثلها بعد ذلك على مستوى الاستيعاب على شكل نسق هرمي تتسق ملامحه مع نسق الجماعة التي يتعامل معها وبخاصة الأسرة. وعليه يرى كثير من العلماء والباحثون أن الأسرة تلعب دور الوسيط الهام والأساسي بين الثقافة والفرد من خلاله يتحقق غرس القيم في نفوس الأبناء،[69] وأن لاتجاهات الوالدين وأساليبهم في تنشئة أبنائهم أثراً كبيراً في إكسابهم أنماطاً معينة من القيم وتكوين أنساق القيم لديهم.[70]

6- المدرسة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى:[71]

لا شك أن التحوّل الذي يمرّ به العالم بعامة ومجتمعنا العربي بخاصة يلقي على التربية وعلى المدرسة مسؤوليات خطيرة هي إعداد الأجيال الصاعدة على أساس القيم الجديدة للمجتمع الحديث، وتمسكه بالقيم الأصيلة في المجتمع، وغني عن البيان أن هذه المهمة لا يمكن أن تتحقق على الوجه الأكمل إلاّ إذا قامت المدرسة بدراسة عملية التطبيع الاجتماعي في الأسرة والقيم التي تسود جوّ هذه الأسرة في كافة قطاعات المجتمع، والتعرف على رواسب العهود الماضية في التربية الأسرية، وتعمل بناء على هذه الدراسة وهذا الفهم على تدعيم الصالح والقضاء على الرواسب الفاسدة من الماضي، وعليه فإن المدرسة لا تعمل فقط على تدعيم القيم الأسرية الأصيلة التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة، وإنما تعمل على إكسابه قيماً جديدة تساعد في بناء شخصيته المتكاملة وحسن تكيفه مع مجتمعه والظروف المستجدة التي يمر بها، وأيضاً على تنقية هذه القيم من الشوائب.

وبالإضافة إلى المدرسة تتولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية على اختلافها (المؤسسات الدينية، ووسائل الإعلام، والنوادي، وغيرها) مسؤولية تعليم الطفل وتوجيهه في ضوء ما تمثله ثقافة المجتمع من قيم.

اكتساب القيم:

يمرّ اكتساب القيم لدى الطفل عبر عمليات تذويب متسلسلة على نحو هرمي ذات خمسة مستويات، (أنظر أيضاً مكونات القيم)، هي:[71]

1- **مستوى الاستقبال Receptional Level**، ويشير إلى مرحلة وعي الطفل المتعلّم وحساسيته للمثيرات المحيطة به، ورغبته في استقبالها، وضبط انتباهه، وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.

2- **مستوى الاستجابة Response Level**، إذ يتعدى الطفل المتعلّم في هذا المستوى مجرد الانتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط، مع الشعور بالارتياح لذلك.

3- **مستوى التقييم Evaluational Level**؛ إذ يعطي الطفل المتعلم في هذا المستوى قيمة أو تقديراً للأشياء أو الظواهر أو الأفكار، ويسلك سلوكاً متسقاً وثابتاً إزاء بعض الأشياء أو الموضوعات، يجعلنا نستنتج أن لديه قيمة معينة لها.

4- **مستوى التنظيم Organizational Level**؛ إذ يقف فيه الطفل المتعلّم على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم، ويعيد تنظيمها في منظومة قيمية، يظهر فيها ترتيب هذه القيم ومدى سيادة كل منها على القيم الأخرى لديه.

5- **مستوى الوسم بالقيمة Characterization Level**، وبه تنتهي عملية التذويب، حيث يتبنى الطفل في هذا المستوى قيمة ما سلوكاً وممارسة، ويوسم بها كأن يوصف بالتعاون أو الصدق أو الاندفاع، نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه، أو بين أعماله وما يؤمن به.

نظريات اكتساب القيم:

من أهم النظريات التي تفسر عمليات اكتساب القيم ما يلي:[72]

1- نظرية التحليل النفسي Psycho- Analysis Theory:

ترى مدرسة التحليل النفسي أن عملية اكتساب الأخلاق والقيم تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل أناه الأعلى (ضميره) من خلال

التوحد مع الوالدين اللذين يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية، والقيم التقليدية، والمثل العليا للمجتمع، ويتم ذلك عن طريق استحسان الطفل عندما يفعل ما يجب عليه أن يفعله، وإبداء عدم الرضا والانزعاج، عندما يخطيء فيما يجب أن يفعل، ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد الأخلاقية المتمثلة بالمحتويات والمرغوبات، فيكون ما أسماه فرويد بالأنا الأعلى (الضمير).

2- النظرية السلوكية Behavioral Theory:

يرى أصحاب النظرية السلوكية، أن عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية وإما سلبية، وأنها تستنتج من السلوك الظاهر للفرد.

وينظر السلوكيون إلى القيم كسلوك يتم اكتسابه من خلال تفاعل الطفل المتعلّم مع المثيرات البيئية وتعزيز استجاباته لها (التعلّم الإشراطي: مثير واستجابة)؛ إذ من الممكن أن يتعلم الطفل السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب، اعتماداً على مبادىء التعلّم ذاتها، القائمة على تدعيم الاستجابات وتعزيزها.

3- النظرية المعرفية Cognitive Theory:

يرى أصحاب النظرية المعرفية اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام، ترتبط على نحو وثيق بنمو التفكير لدى الطفل، وأنها ليست محاكاة لنموذج اجتماعي أو تكيف للسلوك الأخلاقي، بمقتضى المثيرات البيئية، أو الإذعان لقواعد معينة، ويؤكدون أن اكتساب القيم ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية.

ويعد بياجيه من رواد هذه النظرية الأوائل؛ إذ أبدى اهتماماً كبيراً بنمو حكم الطفل الأخلاقي، وطريقته في التفكير حول ما هو صواب وخطأ، وفهمه للقوانين الاجتماعية.

هذا، وقد قام كولبرج وآخرون ببناء نظرية تفصيلية مستخدمين أسلوب بياجيه نفسه، حددوا فيها مراحل نمو الطفل، والنباءات المعرفية المتضمنة في نمو التفكير الأخلاقي لديه.

4- النظرية العامة للقيمة General Theory of Value:[73]

يعدّ رالف بارتون بري (Ralf. B. Perry) الفيلسوف الاجتماعي صاحب هذه النظرية، إذ تتخذ من مفهوم (الاهتمام) محوراً وركيزة لتفسير القيمة، وملخص هذه النظرية أن أي اهتمام بأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة حسب المعادلة التالية:

س ذو قيمة = هناك اهتمام ب س

أي أن القيمة تنبع من الاهتمام والرغبة، وأن الاهتمام والرغبة لا ينبعان من القيمة.

ويرى بري أن الاهتمام وكذلك القيم يمتازان بالديناميكية والتغير، فأي تغير في الاهتمام أو في الشيء موضوع الاهتمام، ينتج عنه تغير في القيمة . ويعني هذا أنه يمكن أن نغيّر من قيم الفرد إذا غيرنا موضوعات اهتمامه بالوسائل الإعلامية المختلفة. ويرى بري كذلك أن القيم هادفة وغرضية، بمعنى أنها تحفز الفرد، وتدفعه للسعي، وتحركه لبذل الجهد، لتحقيق أهدافه، ويجب ألا يغيب عن بالنا أن هذه النظرية تركز كل القيم في ذات الفرد.

وجدير بالذكر في هذا المقام أن إميل دوركهايم كان من أشهر العلماء الذين يمثلون **الاتجاه الذاتي** في تفسير القيم . وخلاصة رأي دوركهايم في معنى القيمة هو: أن قيمة الشيء لا توجد في الموضوع نفسه بل هي ما يحققه هذا الشيء من آثار تنشأ عنه حسب تقدير الذات. وهذه الذات ليست الذات الفردية بل الذات الجمعية . وبهذا يبين دوركهايم أن القيم من صنع المجتمع، وأنها تتميز بالعمومية والإلزام . هذا وقد أنكر دوركهايم إمكانية تحرر الفرد من قيم المجتمع ، ورفض فصل القيم عن البناء الاجتماعي[74].

وعلى عكس دوركهايم، فإن هناك من يرى أن قيمة الشيء كامنة وكائنة فيه فعلاً وتعبر عن طبيعته (الاتجاه الموضوعي) ، وبمعنى آخر يرى هؤلاء أن قيمة الشيء موضوعية مستقلة عن ذات الإنسان ومشاعره، وتحدد بمعزل عن خبرته في الحياة الواقعية، ولذا فإن القيم ثابتة لا تتغير. ويعدّ أفلاطون من أنصار موضوعية القيم[75].

المراجع

1- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. الميسر في علم النفس الاجتماعي. ط2. عمان: دار الفرقان، 1984، ص145

2- لامبرت، وليم و؛ (و) لامبرت، ولاس إ. علم النفس الاجتماعي/ترجمة سلوى الملاّ، ومحمد عثمان نجاتي، القاهرة: دار الشروق، 1988، ص113 .

3- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص145 .

4- محمد عماد الدين إسماعيل، ورشدي فام منصور، ونجيب اسكندر إبراهيم، كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، ط7، القاهرة: دار النهضة العربية، 1982، ص49 .

5- المرجع السابق نفسه، ص64 .

6- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص146 .

7- صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط2، عمان: دار المسيرة، 2000، ص189 .

8- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص150 .

9- المرجع نفسه، ص147 .

10- المرجع نفسه، ص148 .

11- المرجع نفسه، ص149.

12- محمود سلمان العميان. السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار وائل، 2000، ص92 – 94، وأيضاً أحمد محمد مبارك الكندري. علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة، الكويت: مكتبة الفلاح، 1992، ص299 .

13- أحمد محمد مبارك الكندري. المرجع السابق نفسه، ص289 – 291 .

14- المرجع نفسه، ص289 .

15- محمد عمادالدين إسماعيل، ورشدي فام منصور، ونجيب اسكندر إبراهيم. مرجع سابق، ص66 – 67 .

16- هدى محمد قناوي. الطفل: تنشئته وحاجاته، ط3، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1991، ص83 .

17- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص297 - 298، وأيضاً توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص161 .

18- أحمد محمد مبارك الكندري . مرجع سابق، ص321 - 323، وأيضاً توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص153 - 154، وأيضاً محمد سلمان العميان. مرجع سابق، ص95 .

19- محمد عماد الدين إسماعيل، ورشدي فام منصور، ونجيب اسكندر إبراهيم. مرجع سابق، ص 69 - 72 .

20- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 329 - 336 .

21- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 196 .

22- المرجع السابق نفسه، ص196 .

23- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص 156 .

24- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 197 .

25- المرجع السابق نفسه، ص197 .

26- لامبرت، وليم و. (و) لامبرت، ولاس إ. مرجع سابق، ص 137 .

27- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 199 .

28- لامبرت، وليم و (و) لامبرت، ولاس إ. مرجع سابق، ص 138 .

29- المرجع السابق نفسه، ص138 .

30- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص199 .

31- لامبرت، وليم و. (و) لامبرت، ولاس إ. مرجع سابق، ص141 .

32- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص200 .

33- المرجع السابق نفسه، ص200 .

34- محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور ونجيب اسكندر إبراهيم. مرجع سابق، ص74 .

35- المرجع السابق نفسه، ص76.

36- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص 175 - 179 .

37- محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور ونجيب اسكندر إبراهيم. مرجع سابق، ص82 .

38- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص353 .

39- المرجع السابق نفسه، ص158، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص202 .

40- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص355 .

41- المرجع السابق نفسه، ص357 .

42- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة، إربد: دار الكندي، 1994، ص185 .

43- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص204 .

44- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص185 .

45- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، (د.م: د.ن)، 1997، ص235 .

46- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص186 - 187 .

47- المرجع السابق نفسه، ص196 .

48- محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور ونجيب اسكندر إبراهيم. مرجع سابق، ص238 - 239 .

49- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص204 .

50- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص238 .

51- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص206 .

52- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص238 .

53- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص217 .

54- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص85 .

55- محمود سلمان العميان. مرجع سابق، ص109 .

56- محمد عماد الدين إسماعيل ونجيب اسكندر إبراهيم ورشدي فام منصور. مرجع سابق، ص223 .

57- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص186 .

58- محمد عماد الدين إسماعيل ونجيب اسكندر إبراهيم ورشدي فام منصور. مرجع سابق، ص224 .

59- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص207 .

60- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص223 - 226 .

61- المرجع السابق نفسه، ص227 - 233 .

62- محمود سلمان العميان. مرجع سابق، ص112 .

63- محمد عماد الدين إسماعيل وزملاؤه. مرجع سابق، ص246 .

64- محمد أحمد صوالحة ومصطفي محمود حوامدة. مرجع سابق، ص186 .

65- المرجع السابق نفسه، ص187 .

66- محمد عماد الدين إسماعيل وزملاؤه. مرجع سابق، ص253 .

67- المرجع السابق نفسه، ص246 .

68- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص188 .

69- المرجع السابق نفسه، ص188 .

70- المرجع السابق نفسه، ص196 .

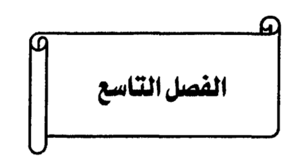
71- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص211 .

72- المرجع السابق نفسه، ص212 - 213 .

73- توفيق مرعي وأحمد بلقيس. مرجع سابق، ص220 .

74- المرجع السابق نفسه، ص219 .

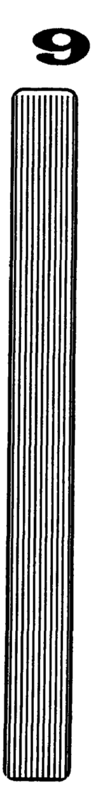
75- المرجع نفسه، ص219 .



9



مؤسسات التنشئة الاجتماعية



الفصل التاسع

مؤسسات التنشئة الاجتماعية

مقدمة:

من المعلوم أن التنشئة الاجتماعية هي عملية تحويل المولود الجديد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وأنها عملية مستمرة طوال الحياة وعبر العصور والأجيال، وأنها تحتل مكانة هامة جداً خلال سنوات الطفولة وصولاً إلى الرشد؛ إذ خلال هذه السنوات الحاسمة تتم عملية الانتماء الاجتماعي وتتشكل أسس الهوية الذاتية للطفل. وأصبح معروفاً أن المجتمع يهدف من وراء عملية التنشئة أن يصبح الطفل عضواً كامل الانتماء، قادراً على القيام بأدواره ووظائفه التفاعلية والمؤسسية والانتاجية، متمثلاً للمعايير الاجتماعية والقيم والتوجهات. وبهذا، فإن المجتمع يريد للطفل الانتماء من ناحية والقيام النشط بدوره في صناعة المستقبل من ناحية ثانية، ويتم للمجتمع ذلك من خلال **مؤسسات اجتماعية رسمية وأخرى غير رسمية.** [1] وتشكل المؤسسات الاجتماعية الرسمية الوسائط الحتمية والمفروضة لعملية التنشئة، حيث تتدخل لتؤطر الطفل وتوجه حياته وتشكلها في مراحلها المبكرة، كما أنها تستمر في ممارسة تدخلها المفروض فترة طويلة من الزمن بعد ذلك،وأهم هذه المؤسسات بالطبع الأسرة، ودور الحضانة ورياض الأطفال، والمدرسة. وتلعب المؤسسات أو الوسائط غير الرسمية دوراً متزايداً ومهماً في التنشئة الاجتماعية للطفل. وتمتاز هذه الوسائط في أنها مرنة مفتوحة أمام الطفل والناشئ تبعاً لحاجاته ورغباته وظروفه، [2] ومن أمثلة هذه المؤسسات جماعة الرفاق، ووسائل الإعلام المختلفة، وأماكن العبادة ، والجمعيات والنوادي، وغيرها.

مما سبق يتبين لنا أن عملية التنشئة الاجتماعية للطفل لا تتم بصورة مباشرة ولا أوتوماتيكية، وأنها ليست مقصورة على الأسرة أو المدرسة، وإنما هناك مؤسسات

أخرى في المجتمع لها دور فاعل في هذا المجال [3]. فهناك تأثيرات التنشئة التي يكتسبها الطفل في الأسرة، وتأثيرات يكتسبها من دور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة، وتأثيرات أخرى يكتسبها من وسائل الإعلام، إلخ، وكل منها يقدم أنماطاً من السلوك والقيم متباينة ومتكاملة فيما بينها [3]. وبهذا يختلف المحتوى الأساسي لعملية التنشئة الاجتماعية على نحو جوهري في المراحل المختلفة لحياة الطفل، باختلاف المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر فيه[4].

ونظراً لأهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ودورها التكاملي في التنشئة الاجتماعية للطفل، نعرض فيما يلي أبرز هذه المؤسسات وأهمها:

أولاً. الأسرة:

لقد كانت الأسرة وما تزال أهم المؤسسات الاجتماعية التي تضطلع بعملية التنشئة الاجتماعية، ونقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل، وستظل كذلك دون منازع.

وتقوم الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية منذ لحظة ولادة الطفل، وتبذل في سبيل ذلك جهوداً متواصلة لتشكيل شخصيته الفردية والاجتماعية، فمنها يكتسب الطفل لغته، وعاداته، وتقاليده، وقيمه، وعقيدته، وأساليب ومهارات التعامل مع الآخرين، [5] وفيها يتعلم المشي والفطام وضبط الإخراج وكف العدوان عن الإخوة والآخرين، والتعود على كف بعض الدوافع غير المرغوبة، أو الحدّ منها، والالتزام بالعادات وطرق التصرف الملائمة والآداب الاجتماعية، والانضباط والتعود على التوقيت المنظم، والقيام بأدوار معينة، وأهمها ذلك الدور الذي يحدده جنسه، أي ما إذا كان ذكراً أو أنثى. [6] بالإضافة إلى ذلك فالأسرة هي المؤسسة التي ترعى الطفل وتحميه وتشبع حاجاته البيولوجية والنفسية، وهي التي تساعده على الانتقال من حالته البيولوجية إلى حالته الاجتماعية ليصبح قادراً على الاعتماد على نفسه في شؤونه الخاصة والعامة، وقادراً على التوافق مع مطالب المجتمع وقيمه. [7]

والأسرة كمجتمع صغير عبارة عن وحدة حية، ديناميكية تضطلع **بوظائف** مختلفة ومهمة في تنشئة الطفل، من أهمها ما يلي:

1- **الوظيفة البيولوجية:** إذ تعد الأسرة خير التنظيمات لإنتاج الأطفال، ووقايتهم ورعايتهم في فترة الطفولة الطويلة التي تتصف بالعجز والاعتماد على الغير.[8]

2- **الوظيفة الاجتماعية:** إذ تسعى الأسرة إلى تنمية الطفل نمواً اجتماعياً وتنشئته تنشئة اجتماعية سوية، ويتحقق لها هذا بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة والذي يلعب دوراً كبيراً في تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه الاجتماعي.[9] فالأسرة هي التي تزود الطفل بالرصيد الأول من أساليب السلوك الاجتماعية، وبذلك تزوده بالضوء الذي يرشده في تصرفاته وسائر ظروف حياته. ففي الأسرة يتلقى الطفل أول دروس في الصواب والخطأ، والحسن والقبيح، وما يجوز أن يفعله وما لا يجوز، وما له من حقوق وما عليه من واجبات، وطرق التعامل مع الآخرين، وكيفية كسب رضا الجماعة. والأسرة كذلك، تحدد للطفل منذ البداية اتجاهات سلوكه واختياراته، فهي التي تحدد له نوع الطعام الذي يأكله وكيف ومتى يأكله، والملبس الذي يلبس في كل مناسبة من المناسبات، ونوع التعليم الذي يتعلمه، والمذهب الديني الذي يعتنقه، والميول السياسية التي يتبعها؛ بل إنها تحدد له أيضاً أنواع النشاط وأساليب الترويح التي يمارسها، وأوقات ممارسته لها؛ والمدى الزمني الذي يستنفذه في ذلك.[10]

3- **الوظيفة النفسية؛** إذ تسعى الأسرة إلى تنمية الطفل نمواً نفسياً سليماً، وتعمل على الارتقاء بصحته النفسية، وإشباع حاجاته ودوافعه الأساسية، وتزوده بالحب والحنان، وتعمل على حمايته وإشعاره بالأمن والأمان، وإبعاده عن المواقف التي قد تعرضه للأذى أو الخوف أو القلق،[11] بما يساعده على التكيف مع بيئته ومجتمعه على النحو المطلوب.

4- **الوظيفة الثقافية؛** إذ تقوم الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية، لإدماج الطفل في الإطار الثقافي العام للمجتمع؛ وذلك عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه، وتوريثه إياه توريثاً متعمداً، فعن طريق الأسرة يكتسب الطفل لغته، وعاداته، وعقيدته، ويتعرف على طرق التفكير السائدة في مجتمعه، فينشأ منذ طفولته في جو مليء بهذه الأفكار والمعتقدات والقيم والأساليب، فتتغلغل في

نفسه، وتصبح من مكونات شخصيته فلا يستطيع التخلص منها. وغني عن الذكر ما لهذا الرصيد الزاخر بأساليب السلوك والعادات والقيم الاجتماعية من أثر في حياة الطفل حالياً ومستقبلاً، وفي قدرته على التوافق المطلوب، إذ ينتقل الطفل من مرحلة إلى مرحلة أخرى في حياته؛ وينتقل من دور إلى دور؛ ومن مركز إلى آخر حاملاً معه هذا الرصيد ليهتدي به في مقابلة المواقف الجديدة التي تواجهه في سياق تفاعله مع الآخرين في مجتمعه الذي يعيش فيه. [12]

ويمكن تلخيص **أسباب احتفاظ** الأسرة **بدورها الرئيس** في التنشئة الاجتماعية للطفل فيما يلي: [13]

1- إنها المؤسسة الأولى التي ينشأ فيها الطفل، فتتعهده بالرعاية الكاملة إلى أن يشب عوده، كما ترعاه في مراحل مختلفة من حياته بأشكال مختلفة، وبالتالي تلعب دوراً مهماً في تشكيل طبيعته الاجتماعية، وفي تشكيل أفكاره، وبناء شخصيته.

2- إنها المؤسسة الأولى التي تنقل للطفل الميراث الثقافي للمجتمع.

3- إنها المؤسسة الأولى التي يتعلم الطفل في إطارها الأنماط السلوكية المختلفة، فتحدد له الصواب والخطأ، وما يجوز له أن يعمل وما لا يجوز، ومن ثم تقف بحكم دورها كمقيّم لسلوكه الاجتماعي وموجه له، وبالتالي فإن الأسرة هي الجماعة بالمرجعية (الجماعة الأولى) التي يعتمد الطفل على قيمها ومعاييرها وطرق عملها لدى تقييمه لسلوكه.

4 -إنها تعدّ النموذج الأمثل للجماعة الأولية (الصغيرة) التي تمتاز بالارتباط، والتعاون، والمحبة، ونتيجة لهذا يحدث توحد بين أفرادها، بحيث تصبح ذات الفرد هي حياة الجماعة وهدفها. فالأسرة هي التي تجعل من الطفل إنساناً مدنياً وتزوده بالعواطف والاتجاهات اللازمة للحياة الأسرية والاجتماعية، وهي التي تنمي لديه قدراته الأولى لإقامة علاقات مع الآخرين.

5- إنها المؤسسة التي يقع عليها قسط كبير من واجب التربية الخلقية والوجدانية والدينية في جميع مراحل الطفولة، بل وفي المراحل التالية لها كذلك.

دور الأبوين في التنشئة الاجتماعية:

مع إجماع العلماء على أهمية الأسرة وأثرها العميق في تنشئة الطفل الاجتماعية، نراهم يحرصون على إبراز دور الأبوين بعامة والأم بخاصة في هذا المجال. إذ من المعلوم أن الوالدين يمثلان القوة الأولى المباشرة في التنشئة التي تمارس تأثيرها على الطفل منذ ولادته، ويظل تأثير هذه القوة حتى مرحلة متأخرة من العمر، بل وقد يظل مفعولها واضحاً بشكل أو بآخر في سلوك الطفل طيلة حياته - وإن كان يدخل على هذا التأثير كثير من التعديل والتغيير نتيجة لتعدد المؤثرات كلّما تقدمت السن بالطفل [14].

ويؤكد العلماء دور **الأم** الرئيسي والمركزي في تنشئة الطفل وبخاصة في السنوات الأولى من حياته، فالأم هي أول وسيط للتنشئة الاجتماعية، وهي أول ممثل للمجتمع يقابله الطفل، وهي الكافلة الأولى لكل حاجاته ورغباته، وهي التي تكسبه الرموز المختلفة، وهي التي تمنحه الحب والحنان والأمن والطمأنينة، وهي مركز تدور حوله انفعالاته، فهو يقلق ويغضب ويحزن لدى غياب أمه عنه أو إذا أهملته، ويسرّ ويفرح ويطمئن إذا كانت حوله وقامت برعايته وإشباع حاجاته. وجدير بالذكر أن أهم شيء بالنسبة لصحة الطفل النفسية هو تنمية إحساسه بالأمن وتعزيز ذلك الإحساس، وشعوره بأنه محبوب من أمه، ومقبول منها في كل حين [15].

أما **الأب** فإن وجوده ومشاركته في الأسرة يساعدان الطفل على التخلي عن اعتماده على الأم، ويعدّ مصدراً رئيساً للضغط على الطفل لتعديل علاقات الحب المبكرة بالنسبة لأمه. وما دام الأب عادة يقضي خارج المنزل وقتاً أطول مما يقضيه داخله، فإنه ينظر إليه ممثلاً للعالم الخارجي، كما ينظر إليه على أنه مصدر مهم لتوسيع آفاق الطفل ونقل الشعور بالنظام الاجتماعي إليه [16].

ولا بدّ من التنويه لدى الحديث عن تأثير الأبوين على الأطفال أن ندرك هذا التأثير في إطار التفاعل الاجتماعي بين الآباء والأبناء. ويعني مفهوم التفاعل التأثير والتأثير المتبادل بين طرفي التفاعل؛ أي أن الآباء يتأثرون بأبنائهم مثل ما يتأثر أبناؤهم بهم. ومن الأمثلة على ذلك أن الطفل المرح المبتسم يستجلب من والديه

انتهاج صيغة الوداعة والسماحة، بعكس الطفل دائم الصراخ والبكاء والحركة الذي قد يبعث في والديه أسلوب العنف أو القهر والزجر [17].

اتجاهات المعاملة الوالدية وأثرها في التنشئة الاجتماعية للطفل:

من المعلوم أن الأسر تتمايز في طرق تنشئتها لأطفالها وأساليب معاملتها لهم. وقد أصبح من المسلم به في الوقت الحاضر لدى علماء الصحة النفسية والباحثين في علم النفس الاجتماعي بأن أساليب التنشئة الاجتماعية والاتجاهات الوالدية في المجال تترك آثارها سلباً أو إيجاباً في شخصيته الأطفال وسلوكاتهم، ويعزى إليها مستوى الصحة النفسية الذي يمكن أن تكون عليه شخصيتهم كراشدين فيما بعد. ونناقش فيما يلي أهم الاتجاهات الوالدية المقصودة: [18]

1- اتجاه التسلط (Authoritarianism):

يتمثل اتجاه التسلط في فرض أحد الوالدين رأيه على الطفل، ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغباته التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته حتى ولو كانت مشروعة، وقد تصل الأمور في بعض الأحيان إلى تحديد طريقة أكله ونومه ودراسته، وما إلى ذلك. وقد يستخدم الوالدان في سبيل ذلك ألوان التهديد أو الإلحاح أو الضرب أو الحرمان، وغيرها.

ويؤدي هذا الاتجاه غالباً إلى تكوين شخصية خائفة ومذعورة دائماً من السلطة، تشعر بعدم الكفاءة والحيرة، غير واثقة في نفسها في أوقات كثيرة، تتعدى على ممتلكات الغير وتتلفها، وتصبح مصدر قلق للمجتمع، وغالباً ما ترتكب الأخطاء في غياب السلطة.

2- نمط الإهمال (Negligence):

يتمثل نمط الإهمال في صورتين أساسيتين، وهما:

أ) **اللامبالاة في الطفل**، وعدم إشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية الضرورية كالأكل والشرب والنظافة والحب والحنان، وغيرها. ومثال ذلك حينما يبكي الطفل الرضيع من الجوع أو طلباً للنظافة فتتركه الأم ولا تستجيب لبكائه.

ب) عدم الإثابة على السلوك المرغوب فيه وتشجيعه، **وعدم المحاسبة** على السلوك غير المرغوب فيه، كأن يقدم الطفل لأمه إنجازاً ما فلا تشجعه بل قد تسخر منه وتسبب له الإحباط.

ويتر ـ على هذا الاتجاه في المعاملة الوالدية عادة شخصية قلقة مترددة، تتخبط في ـ كها بلا قواعد أو حدود فاصلة واضحة بين حقوقها وواجباتها وبين الصواب والخ أ، وغالباً ما يحاول مثل هذا الطفل الانضمام إلى جماعة أو "شلّة" يجد فيها مكانته ويجد فيها العطاء والحب الذي حرم منه نتيجة إهمال الوالدين له في صغره، ويصبح فاقداً للحساسية الاجتماعية التي افتقدها في أسرته فيسهل عليه الاعتداء على الغير، ومخالفة القوانين والأنظمة.

3- اتجاه الحماية الزائدة (Overprotection):

يتمثل اتجاه الحماية الزائدة في قيام أحد الوالدين أو كلاهما نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسؤوليات، فلا تتاح له فرصة اتخاذ قراره بنفسه، أو فرصة اختيار نشاطاته المختلفة بنفسه. ومن مظاهر الإفراط في الحماية الوالدية: متابعة حركات الطفل وسكناته خوفاً من تعرضه للخطر، وفرض نظام معين من الطعام عليه خوفاً على صحته، وإلباسه أكثر مما يحتمل حتى لا يبرد، وغيرها من مظاهر.

وينمو الطفل في ظل هذا الاتجاه بشخصية ضعيفة، خانعة، غير مستقلة، تعتمد على الغير في قيادتها وتوجيهها. وتتسم هذه الشخصية أيضاً بعدم الاستقرار على حال وانعدام التركيز، وعدم النضج، وانخفاض مستوى قوة الأنا، وانخفاض الطموح، وتقبل الإحباط، والخوف من المسؤولية، وعدم الثقة بالنفس وبالقرارات المتخذة، ومثل هذه الشخصية غالباً ما تكون حساسة على نحو مفرط للنقد.

4- اتجاه التدليل (Fondling):

يتمثل هذا الاتجاه في تشجيع الطفل على تحقيق رغباته على النحو الذي يحلو له، وعدم توجيهه لتحمل أي مسؤولية تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها، وقد يتضمن هذا الاتجاه تشجيع الطفل على القيام بسلوكات تعتبر عادة غير مرغوب فيها، وحتى الدفاع عنها ضد أي نقد قد يصدر من الآخرين.

ويترتب على هذا الاتجاه شخصية قلقة، مترددة، تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو حدود، وربما تكون شخصية متسيبة كثيراً ما تفقد ضوابط السلوك المتعارف عليها؛ وبذلك فإن الطفل المدلل غالباً ما ينمو مستهتراً في كبره، غير محافظ على مواعيده، ولا يستطيع تحمل أي مسؤولية يعهد بها إليه.

5- اتجاه إثارة الألم النفسي (Rising Psychological Pain):

يتمثل هذا الاتجاه في جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي، وقد يكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه، أو تحقيره والتقليل من شأنه مهما كان سلوكه أو أداؤه، أو البحث عن أخطائه وإبداء ملاحظات نقدية جارحة إليه، مما يفقد الطفل ثقته بذاته، ويجعله متردداً في أي عمل يقدم عليه خوفاً من حرمانه من رضا الكبار وحبهم.

وغالباً ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابية، منطوية، غير واثقة من نفسها، توجه عدوانها نحو ذاتها، ومرتبكة.

6- اتجاه القسوة (Cruelty):

يتمثل اتجاه القسوة في استخدام أساليب العقاب البدني (الضرب والركل) والتهديد به، وبمعنى آخر كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي كأسلوب أساسي في عملية تنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعياً. فالطفل الصغير على سبيل المثال إذا تعثر وكسر كوب الماء الذي بيده يصفع بقوة على وجهه ويضرب على أجزاء مختلفة من جسمه.

ويترتب على هذا الاتجاه شخصية مترددة تنزع إلى الخروج على قواعد السلوك المتعارف عليها كوسيلة من الطفل للتنفيس والتعويض عما تعرض له من ضروب القسوة، وعليه يجنح الطفل نحو العدوان والتخريب وإتلاف ممتلكات الغير دونما إحساس بالذنب، فقد يلجأ مثلاً إلى تعذيب الحيوانات والطيور، فهذه قطة يخنقها، وهذا عصفور في قفص يقتله دون أي شعور بألم أو مرارة أو تأنيب ضمير لنتائج أفعاله الشريرة. وبهذا يصبح الطفل فاقداً للرحمة، وليست لديه حساسية اجتماعية، كما أنه لا يشعر بإنسانية البشر الذين لم يرحموا إنسانيته في طفولته،

وغالباً ما يفرحه حزن الآخرين وتعاستهم، لأن رؤية السعادة والحب اللذين حرم منهما في طفولته تضايقه، وتقلقه.

7- اتجاه التذبذب (Hesition):

يتمثل اتجاه التذبذب في عدم استقرار الأب أو الأم من استخدام أساليب الثواب والعقاب، وهذا يعني أن سلوكاً معيناً يثاب عليه الطفل مرة ويعاقب عليه مرة أخرى، ويتضمن هذه الاتجاه أيضاً حيرة الأم إزاء سلوك الطفل بحيث لا تدري متى تثيبه ومتى تعاقبه، وأيضاً التباعد بين اتجاه كل من الأب والأم في تنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعياً.

وغالباً ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية متقلبة، ازدواجية، منقسمة على نفسها. لذا، فإن الطفل الذي عانى من التذبذب في معاملته يصبح متذبذباً في سلوكاته، فقد يكون مثلاً بخيلاً في أسرته، ودائم التكشير ولكنه كريم باسم ضاحك مع أصدقائه، ويسمح أيضاً لأولاده بسلوك وتصرفات معينة ثم يعاقبهم ويؤنبهم عليها مرة أخرى دون مبررات لتناقض سلوكه معهم. وهكذا يظل التذبذب والازدواجية سمة مميزة لهذه الشخصية.

8- اتجاه التفرقة (Discrimination):

يتمثل اتجاه التفرقة في تعمد عدم المساواة بين الأبناء والتفضيل بينهم بسبب الجنس أو ترتيب المولود أو السن ... إلخ ، ومن الأمثلة على ذلك تفضيل الذكر على الأنثى، أو تمييز الولد الأكبر عن إخوته وأخواته في المأكل والملبس والمصروف، وغيرها.

وغالباً ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية أنانية تعودت أن تأخذ دون أن تعطي، تحب أن تستحوذ على كل شيء لنفسها أو على أفضل الأشياء لنفسها حتى ولو على حساب الآخرين، شخصية تعرف ما لها ولا تعرف ما عليها. أما بالنسبة للإخوة والأخوات فغالباً ما تتولد لديهم الغيرة الشديدة، والحقد المبطن على الأخ أو الأخت المميزة، وإلى زيادة العدوانية نحوه.

9- اتجاه السواء (Normality):

يتمثل اتجاه السواء في ممارسة الأساليب السوية من وجهة نظر الحقائق التربوية النفسية، كما يتضمن الابتعاد قدر الإمكان عن ممارسة الاتجاهات السابق ذكرها. لذا، يعدّ هذا الاتجاه الأمثل، حيث يترتب عليه غالباً شخصية متزنة سوية تستمتع بحظ وافر من متطلبات الصحة النفسية السليمة وخصائصها، تساعد صاحبها على التكيف النفسي والاجتماعي.

العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية في الأسرة:

هناك عوامل ومتغيرات متعددة تلعب دوراً كبيراً في تنشئة الطفل الاجتماعية داخل الأسرة، من أهمها ما يلي: [19]

1- العلاقة بين الوالدين:

تعدّ سلامة البناء الأسري شرطاً أساسياً لنجاح عملية التنشئة الاجتماعية وتحقيق أغراضها. فقد أثبتت الدراسات المنشورة أن الأسرة المتصدعة التي تسودها الخلافات الشديدة بين الوالدين والكراهية والتشاحن والاقتتال بينهما غالباً ما تؤثر سلباً في سلوك أبنائها وتدفعهم إلى الانحراف والجنوح. كما أن العامل الرئيس لجنوح الأطفال وإهمالهم يعود إلى تفكك الأسرة وعدم الثبات العاطفي لكل من الوالدين.

وتؤكد الدراسات المقصودة أنه كلما كانت العلاقة بين الوالدين منسجمة، كلما ساعد ذلك في إيجاد جوّ يساعد على نمو الطفل إلى شخصية كاملة متزنة.

2- العلاقة بين الوالدين والطفل:

تعد العلاقة الإيجابية بين الوالدين والطفل من العوامل المهمة المؤثرة في التنشئة الاجتماعية السوية للطفل؛ إذ تشير الدراسات المنشورة إلى أن الجوّ العاطفي للأسرة الذي يسوده التقبل والتسامح والمودة والحب والثقة والمشاركة والتعاون والديمقراطية ... إلخ، يعد من أهم العوامل المؤثرة إيجاباً في تكوين شخصية الأبناء ونموّهم النفسي والاجتماعي وأساليب تكيفهم. وتشير هذه الدراسات إلى أن استخدام النمط الديمقراطي على سبيل المثال من قبل الوالدين في تربية أبنائهم

ومشاركتهم في القرارات والمسائل التي تهمّ الأسرة على نحو عام وتهمهم على نحو خاص يؤثر بطريقة ملحوظة على التكيف الاجتماعي للأبناء، إذ يصبحون أكثر إيجابية في تعاملهم مع الآخرين، وأكثر مواظبة واعتمادية على النفس وميلاً إلى الاستقلالية، وتحلياً بروح المبادرة، وأكثر اتصافاً بالود والأصالة والتلقائية والابداع، وأقل عدوانية. وتشير الدراسات المقصودة أيضاً إلى أن الحب الدافئ والعاطفة الصادقة التي يمكن أن ينعم بهما طفل من الأطفال تعزز ثقته بنفسه، وطمأنينته، وتكيف شخصيته، وتمكنه من مجابهة الظروف القاسية والجيدة على نحو سواء، وأيضاً أن هناك ارتباط قوي بين النزوع إلى العدوان الاجتماعي ونقص المحبة والحنان في البيت. وأظهرت دراسات أخرى أن الأطفال العدوانيين والمضطربين عاطفياً والمتأخرين دراسياً قد تعرضوا للقسوة والنبذ من الوالدين، وأن (80-90٪) من الأطفال الجانحين في طفولتهم هم ضحايا سوء معاملة الوالدين والنبذ والتسلط الذي عاشوه في طفولتهم.[20]

3- مركز الطفل وترتيبه في الأسرة :[21]

يؤثر مركز الطفل في الأسرة (أي كونه الطفل الأول أو الأكبر أو الأصغر أو الوحيد، أو كونه غير شقيق أو متبنى) ، يؤثر هذا في أسلوب تربيته وتنشئته الاجتماعية وعلاقاته الاجتماعية. **فالطفل الأول** على سبيل المثال يمثل دائماً بداية الحياة الأسرية، ويعد الخبرة الأولى لدى الوالدين بالأطفال، لذا عادة ما يكون مجالاً للمحاولة والخطأ في كثير من مجالات تربيته ورعايته، وفيه يطبق الوالدان ما تعلماه نظرياً، وما سمعاه من نصائح وإرشادات، وهو يعلّم والديه بقدر ما يعلمانه.

ويصبح الطفل الأول عادة محط أنظار والديه، وبؤرة مطامحهما، يدفعانه دفعاً لتحقيقها، فإما أن يحقق الطفل هذه المطامح وتسير الأمور على ما يرام، أو قد يحدث العكس فينشأ لديه القلق والإحباط والحساسية النفسية. كما يتوقع الوالدان عادة منه أن يكون رائداً ومعلماً وراعياً لإخوته وأخواته الأصغر سناً منه. مما قد يؤدي إلى ظهور الشكوى من قبله لأنه يحمل على عاتقه كصغير مثل هذه المسؤوليات. ويلاحظ أيضاً أن الطفل قد يكون حساساً من الناحية النفسية، وقد يكون عصبي

المزاج أكثر من بقية إخوته؛ وذلك بسبب الخوف من أي فشل في تحقيق توقعات والديه.

ويتمتع الطفل الأول ببعض المزايا، منها السلطة التي يمنحها له الوالدان وبخاصة في حال غيابهما عن المنزل، ولممارسته لها على إخوته وأخواته الأصغر سناً، وتفضيله وتدليله بدرجة زائدة من قبل الوالدين، والإشارة إليه كعينة لإخوته، والرفع من مركزه وقدره بينهم، مما قد يخلق الغيرة من إخوته نحوه والحقد عليه في أحيان كثيرة؛ لذا يفضل أن لا يحصل الطفل الأول على هذه المزايا على حساب إخوته وأخواته.

وبالمثل فإن **للطفل الأصغر** في الأسرة بعض المزايا وبعض العيوب، حيث يمثل الطفل الأصغر عادة مكانة خاصة في قلبي والديه - وبخاصة إذا كان هو الأخير- لأنه الأصغر والأضعف، وينال منهما رعاية كبيرة واهتماماً بالغاً قد يثيران حساسية وغيرة إخوته وأخواته منه. وقد يفوق الطفل الأصغر إخوته وأخواته في النمو نتيجة لاكتساب الوالدين خبرة عالية في تربية من قبله من الأبناء. ومن ناحية أخرى قد يقع الطفل تحت سلطة والديه وإخوته الأكبر منه، ويعامل باعتباره صغيراً مهما كبر، فكلمته آخر ما يسمع، ورأيه آخر ما يؤخذ بالاعتبار. ويكون هذا الطفل عادة أكثر من بقية إخوته اعتماداً على الكبار، وقد يشعر بالنقص وعدم الكفاية حين يقارن نفسه بالأكبر دائماً.

أما بالنسبة **للطفل الوحيد** فيصبح مركز اهتمام الأبوين، وينال منهما رعاية كبيرة مركزة وزائدة على اعتبار أنه كل الأبناء. ومن المزايا التي تظهر لدى الطفل الوحيد، النمو اللغوي المتقدم، لتحدثه كثيراً مع الكبار، والمهارات الاجتماعية المتقدمة لتفاعله كثيراً مع الراشدين. ويعاني الطفل الوحيد عادة من مشكلات الوحدة، والغيرة من الأطفال الآخرين ومشاكستهم، وقد يقع الوالدان في خطأ الرعاية والحماية الزائدتين له، وقد يدللانه تدليلاً مفرطاً، مما قد يؤثر تأثيراً سيئاً على نموّ شخصيته، فيصبح معتمداً عليهما، لا يتحمل المسؤوليات المناسبة لسنه. وحيث إن تعامله في معظمه تعامل مع الكبار، فإنه قد يجد صعوبات في تفاعله

وتوافقه الاجتماعي مع رفاق سنه. لذا، يؤكـد العلمـاء والبـاحثون علـى ضـرورة أن يعوض الطفل الوحيد عن إخوته بعدد مناسب من الأصدقاء مـن رفـاق سـنه حتـى ينمو اجتماعياً النمو المناسـب، والطريقـة المناسبـة لذلك إلحاقه مبكراً بدار الحضانة وروضة الطفل.

4- جنس الأبناء:

تؤكد الدراسات المنشورة أن التنشئة الاجتماعية للطفولة لدى الأبويـن تتـأثر على نحو مهم بجنس الأطفـال، وأنـهما يعمـلان علـى تنميـط أدوار الأبنـاء حسـب جنسهم، فقد تبين أن ردود فعل الأبوين تتأثر بجنس الأبنـاء، وأن الآبـاء كـانوا أكـثر تسامحاً مع الأبناء الذكور منهم مع الإناث، كما أن الأمهات كن أكثر ضبطـاً للإنـاث منهن للذكور، وأن الآباء كانوا أكثر ديمقراطية مع أبنائهم الذكور منهم مـع الإنـاث، في حين أن الأمهات كن أكثر تسلطاً مع الإناث منهن مع الذكور. (22)

5- حجم الأسرة أو عدد أفرادها:

بينت نتائج الدراسات المنشورة أن أثر حجم الأسـرة في التنشـئة الاجتماعيـة للطفولة له دلالة جوهرية، وأكدت على وجود ارتبـاط موجـب بـين عـدد الأبنـاء في الأسرة وميل الأمهات إلى استخدام العقاب والسـيطرة المشـددة في تنشـئة أبنائـهن. وبيّن بعضها أن الأمهات الأكثر أطفالاً هن أكـثر ميـلاً لرفضـهم وأقـل حمايـة لهـم، وأنهن في الأسرة متوسطة الحجم كن أكثر انضباطاً من الأمهات في الأسرة الصغـيرة أو الكبيرة. (23)

6- المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للأسرة:

أكدت الدراسات المنشورة أن هناك فروقاً منهجية واضحة في أساليب التنشئة الاجتماعية للطفولة تعود إلى الفروق في مسـتويات الوضـع الاجتمـاعي الاقتصـادي والثقافي للأسرة. وأشار بعضـها إلى أن أسـر الطبقـة الدنيـا أكـثر ميـلاً لاسـتخدام العقاب البدني والتهديد والتخويف في تربية أبنائها في مواقـف التنشـئة المختلفـة، بينما تميل أسر الطبقة المتوسط إلى استخدام أسلوب النصـح والإرشـاد اللفظـي في

تلك المواقف، وتميل كذلك إلى فرض قدر أكبر من الضبط على أطفالها خلال عملية التنشئة الاجتماعية وما يليها في فترة التحصيل المدرسي من الطبقتين العليا والدنيا. ويؤكد ميللر (Miller, 1968) أن المستويات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية تعد وسطاً ملائماً لنمو السلوك الجانح لدى الأطفال، بل ويمكن اعتبار هذا السلوك في كثير من الأحيان بمثابة محصلة للثقافة السائدة بين أفراد هذه المستويات.

وبينت الدراسات المقصودة أيضاً أن **لخروج الأم للعمل** وغيابها أو انفصالها المتكرر أو الطويل عن الطفل في السنوات الثلاث الأولى من حياته له أسوأ الأثر في شخصية الطفل وسلوكه الاجتماعي، وحتى إن حلّ محلّ الأم بديل عنها، فالتناوب المتكرر لبديلات الأم يفقد الطفل شعوره بالأمن والطمأنينة، ويورث في نفسه الشعور بالحيرة والارتباك والقلق.

بالإضافة إلى ذلك أشارت هذه الدراسات إلى أثر **مستوى تعليم الوالدين** في التنشئة الاجتماعية للطفل؛ وأكدت أن الوالدين يميلان إلى البعد عن التشدد والعقاب البدني في أساليب التنشئة، وإلى الاتجاه نحو استخدام المناقشة واستخدام الأساليب العلمية الجديدة في المجال، كلما ارتفع مستواهما التعليمي، مما يشير إلى أهمية المستوى التعليمي للوالدين، وأثره في تعديل اتجاهاتهما نحو التنشئة الاجتماعية، وفي ممارسة دوريهما في هذه العملية على نحو متوازن.[24]

ثانياً - دور الحضانة ورياض الأطفال:

لا شك أن جميع مراحل العمر تأخذ أدواراً مهمة في تشكيل الصورة النهائية لشخصية الطفل، غير أن أحداً لا ينكر امتياز السنوات الخمس الأولى من عمره عن باقي المراحل العمرية في تكوين الأساس الذي يبنى عليه جميع الخصائص الشخصية اللاحقة، من جسمية وعقلية ومسلكية واجتماعية وخلقية، ففيها يتم تشكيل شخصية الطفل الإنسانية، ووضع البذور الأولى لبنائه وتحديد اتجاهاته وميوله وغرس تقاليد وعادات المجتمع لديه. ومن هنا برز الاهتمام بدور الحضانة ورياض الأطفال في عمليتي التربية والتنشئة الاجتماعية، لأنها تمثل أولى البيئات المنظمة والمراقبة التي يعيشها الطفل خارج بيته وأسرته.[25]

ومن أهم **العوامل** الـتي سـاهمت في ظـهور دور الحضانـة وريـاض الأطفـال وتعاظم دورها في المجتمع الحديث ما يلي: [26]

1- خروج المرأة إلى ميدان التعليم والعمل، وبالتالي وجود الوالدين ساعات طويلـة خارج البيت، مما حدا بوجود مؤسسة بديلة تعنى برعايـة الطفـل وتربيتـه أثنـاء وجودهما خارج البيت.

2- ضيق المساحات المخصصة للعب في الشقق السكنية. كمـا أن رغبـة الطفـل في البحث والتنقيب والتجريب فيما حوله من أشياء يقيدها حـرص الكبـار علـى المحافظة على أثاث البيت وأدواته وصيانتها من العبث، وأيضاً حب المحافظة على نظافة المسكن ونظامه، ولذلك فإن الطفل يحتاج إلى أماكن ينطلق منـها وينشـط وينعم فيها بنوع من الحرية، ويتوافر له ولغيره فيها الشعور بالأمن والإحسـاس بأن المكان أعدّ لهم خصيصاً، وأنه ينتمـي لهـم وينتمـون إليـه، وبالتـالي فـإن دور الحضانة ورياض الأطفال خير مكان لتحقيق ذلك.

3- ظروف المدنية الحديثة وتعقد الحياة في مجتمعنـا الحـاضر جعلـت خـروج الطفـل بمفـرده خـارج البيـت مسـالة خطـرة، إذ إن الشـوارع مزدحمـة بوسـائل النقـل والمواصلات. كما إن عوامل الإغراء بارتياد المناطق المجهولة أو اكتشافها للطفـل، قد تعرضه أن يضل طريقه، وبالإضافة إلى ذلك فإن الأباء والأمهات قلّما يجـدون الوقت الكافي لإشباع حاجة الطفل للإنطلاق والحركـة خـارج البيـت، وبالتـالي أصبحت دور الحضانة ورياض الأطفال ضرورة ملحة.

وجدير بالذكر أن دور الحضانة ورياض الأطفال مكملة للبيت وامتداداً لـه في تربية الطفل ورعايته وتنشئته اجتماعياً، وليست بديلاً عنه. ولن يكـون بمقـدور دار الحضانة أو الروضة أن تحـل محـل البيـت بـأي حـال مـن الأحـوال، لأن الأطفـال لا يقضون فيهما إلا ساعات قليلة، إلا أنهما يوفران لهم، بالإضافة إلى جماعة الرفاق، أول فرصة يختلطون فيها معاً خارج بيوتهم، بعيداً عن مراقبة الأمهات. [27]

أ) دور الحضانة: [28]

تعدّ التنشئة الاجتماعية للطفل الصغير الغاية الرئيسة لبرامج دور الحضانـة،

حيث تسعى تلك المؤسسات على نحو أساسي إلى تحقيق النمو الانفعالي والوجداني للطفل، بالإضافة إلى نموّه المتكامل في جميع جوانب شخصيته.

وتتبلور فلسفة دور الحضانة، كما أشرنا سابقاً، في تنشئة الطفل حول فكرة أنها ليست فقط امتداداً لحياة الطفل في البيت، بل إنها تحسين لها وإضافة عليها، فتحقق دور الحضانة للطفل كثيراً من حاجاته التي يمكن أن تحققها له أسرته، وتلك التي لا يمكن أن تحققها له، كما تعمل على تصحيح كثير من الأخطاء التي يقع فيها الوالدان، لسبب أو لآخر. وفضلاً عن ذلك فهي تعوض الطفل عما يحرم منه بالضرورة بطبيعة حياته في بيئته المنزلية.

وتقوم رسالة دور الحضانة على توفير عاملين أساسيين، هما: تهيئة البيئة الصالحة، وتوفير الهيئة المشرفة من المتخصصات المتفرغات لتربية الأطفال، فالمعروف أن البيئة الصالحة المستوفية لشروط الحياة الصحية، والغنية بالحوافز ومثيرات النشاط، تساعد الطفل بإرشاد المشرفات على تربيته استناداً على الأسس التربوية السليمة على أن ينمو، وتتفتح طاقاته، وتنطلق قدراته، وتتضح إمكاناته إلى أبعد حدّ ممكن.

ومن المعلوم إن الإطار الاجتماعي في دور الحضانة يوسع مصادر إرضاء رغبات الأطفال، ويجعلهم يتعاملون مع غيرهم من أقرانهم، في جوّ تتكافأ فيه الفرص، بما يساعد المشرفات في دار الحضانة، على مراقبة سلوك الأطفال مع بعضهم بعضاً، وإجراء مقارنة بينهم، وبالتالي التعرّف على التفاوت العقلي والنفسي و.د جتماعي بينهم، وهكذا يسهل عليهن تمييز الأطفال الأسوياء من غير الأسو '، ومحاولة الإسهام في علاج الأعراض السيئة بالتعاون مع المختصين والآباء والأمهات.

من هنا، يتبين أن دور الحضانة لها أهمية بالغة في صنع شخصية الطفل، فهي تعمل على تنميتها، وتبرز مكنوناتها، وتشكلها، وتقولبها وفق الطابع المنشود، الذي تظهر فيه ملامح السمات المرغوب فيها، وفي تنمية مهاراته اللغوية، وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو المدرسة، وضبط دوافعه وسلوكاته، وفي مساعدته على التفاعل الإيجابي مع أقرانه وضبط توافقه، وهي في ذلك تلعب دوراً :كاملياً وتعاونياً مع الأسرة في هذه المجالات.

ب) رياض الأطفال:

تعدّ مرحلة الروضة مرحلة تربية ما قبل المدرسة، ومرحلة التهيئة للتربية المدرسية؛ إذ إن أهم أهداف رياض الأطفال الانتقال التدريجي بالطفل من جوّ البيت إلى جوّ المدرسة، وإتاحة الفرصة له للتهيؤ للتعليم النظامي.(29)

وتعدّ الروضة المكان الذي يسعى إلى تحقيق سعادة الطفل من خلال الاهتمام به، وتلبية حاجاته بعامة والتربوية منها بخاصة، وتوفير فرص الانخراط مع الآخرين واللعب والاستكشاف. ومن الواضح أن الطفل في هذه المرحلة من نموّه تحركه مجموعة من **الدوافع** ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية، وهي: **دافع حب الاستطلاع**، والاستكشاف الذي يدفعه للتعرف على الأشياء من حوله والسؤال عن كل شيء، **ودافع التعلم** الذي يخلق لديه الرغبة في تعلّم خبرات جديدة، **ودافع اللعب** الذي يدفعه للانخراط في ألعاب مختلفة مع أقرانه،(30) لأغراض الترويح والتسلية والمتعة والتعلّم. وجدير بالذكر أن للعب في هذه المرحلة قيمة خاصة بالنسبة للطفل، باعتباره عاملاً مهماً في تطوّره ونموّه العقلي والعاطفي والجسمي والاجتماعي، فضلاً عن جوانب النمو الأخرى، ومن خلاله يتعلم الطفل ما لا يمكن أن يتعلمه من غيره. لذا، يتوجب على الروضة بالإضافة إلى البيت والمدرسة، توفير البيئة المناسبة للعب الهادف ذي المعنى، وأن تُزَوَّدَ جميعها بأدوات اللعب التي تثير قواه العقلية وتحفزها على العمل، وتساعد على نموّه وتطوّره على النحو المطلوب،(31) وعليها أيضاً أن تتيح فرص النشاط التلقائي، ومباشرة الأشياء، واستكشاف البيئة، والتعبير عن الذات، والتفاعل مع الأقران.(32)

ويتمثل **دور رياض الأطفال في تنشئة الطفل** من كونها تعمل على ما يلي:(33)

1- تزويد الطفل بالمعلومات والحقائق عن البيئة والأشياء من حوله، وتزوده بثروة من التعابير اللغوية الصحيحة، وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.

2- توفير مناخ مناسب يهيئ للطفل نمواً متوازياً من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والروحية والوجدانية والعاطفية، وتطوير إمكانياته واستعداداته.

3- صيانة فطرة الطفل، ورعاية نموّه الشامل في ظروف تعتبر امتداداً لجوّ الأسرة، وضماناً لحمايته من الأخطار، وعلاجاً لبوادر السلوك غير السوي، وتجاوباً مع الاتجاهات التربوية الحديثة. كما تسعى أيضاً إلى توفير البيئة الصحية المناسبة له من فضاء رحب وشمس وهواء طلق ونظافة وغذاء جيد متوازن، ولعب ورياضة، مما يساعد على تكوينه تكويناً جسمانياً سليماً، وإكسابه عادات صحية مرغوبة مثل النظافة والتوازن الغذائي، وغيرها.

4- إعداد الطفل للمواطنة الصالحة، وفي ظل ظروف تتصف بالحب والحنان، كما تسعى إلى نقله من ذاتية الأسرة إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أقرانه، وفي ثنايا ذلك يتشرب آداب السلوك، ويمتص الفضائل الاجتماعية والدينية المحببة؛ مما يساعده على تنمية علاقاته الاجتماعية الصحيحة، ففي الروضة يتعرض الطفل لأولى تجارب وخبرات العلاقات الاجتماعية خارج نطاق الأسرة، وتتكون لديه الملامح الأولى لعلاقاته المتبادلة مع المجتمع.[34]

5- تطوير قدرة الطفل على الحكم الأخلاقي؛ وذلك من خلال تطوير قدرته على التمييز بين الخير والشر، والحسن والقبيح، والمفيد والضار.

ولكي يصبح أسلوب التنشئة الاجتماعية فعالاً في رياض الأطفال فإنه من الضرورة بمكان إيجاد الصلات الوطيدة بينها وبين الآباء والأمهات؛ وذلك لضمان عدم التعارض بين أهداف العمل المشترك وأسلوبه ومنهجه في كل منهما، وتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية التي من أجلها أنشئت رياض الأطفال.

ثالثاً - المدرسة :

نظراً لتعقد عناصر الثقافة واتساع دائرتها التي يتعين على الفرد اكتسابها، والضغوط الاجتماعية والاقتصادية التي يمرّ بها المجتمع الحديث، وخروج الأم للتعليم أو العمل، بدأت الأسرة تفقد بالتدريج بعضاً من وظائفها الاجتماعية لصالح مؤسسات اجتماعية أخرى كرياض الأطفال والمدرسة، وما كانت الأسرة تقوم به أصبح من وظائف المدرسة وبخاصة فيما يتعلق بنقل التراث الثقافي إلى الأطفال،

ومعاونتهم على مواجهة ظروف الحياة في ضوء ما اختارته من قيم وأنظمة ومعارف.[35]

والمدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، وهي مؤسسة تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية تهدف إلى تنمية شخصية الطفل المتعلّم من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والروحية والأخلاقية على نحو متكامل، ومساعدته على الاندماج مع مجتمعه الكبير والتكيف معه، بالإضافة إلى مسؤوليتها عن توفير فرص الإبداع والابتكار له،[36] مما يؤكد دورها المركزي في التنشئة الاجتماعية. وتعدّ المدرسة أيضاً الحلقة الأولى في التعليم النظامي المقصود، وحلقة مكملة للتّربية الأسرية، وحلقة وصل مهمة بين البيت والمجتمع.[37]

وتلعب **المدرسة** دوراً بارزاً في **عملية التنشئة الاجتماعية** للطفل، ويتضح ذلك مما يلي:

- تزويد الطفل أو التلميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات والمهارات اللازمة له، وتعليمه كيفية توظيفها في حياته العملية، وكيفية استخدامها في حلّ مشكلاته، وتنمية نفسه وشخصيته ومجتمعه، إذ يُعدَ هذا جزءاً مهماً في العملية التعليمية والتنشئة الاجتماعية، وهذا ما يجعل للتعليم قيمة ومعنى وأثراً في حياة الطفل حاضرها ومستقبلها.
- تهيئة الطفل تهيئة اجتماعية من خلال نقل ثقافة المجتمع وتبسيطها وتفسيرها إليه، بعد أن تعمل على تنقيحها وتنقيتها عناصرها التي يمكن تقديمها للطفل. وبذلك، لا تعمل المدرسة على نقل قدر كبير من المعارف والمهارات إلى الطفل فحسب، وإنما تنقل إليه أيضاً منظومة واسعة من القيم والمعايير والعادات والتقاليد، وغيرها التي تساعده على التكيف مع مجتمعه، وإقامة علاقاته إيجابية مع الآخرين. كما تتضمن التهيئة الاجتماعية تعليم الطفل منهج حلّ المشكلات وإكسابه المهارات والوسائل الفنية لحلّ المشكلات كجزء مكمل للعملية التربوية.

- إعداد الطفل للمستقبل؛ وذلك من خلال قيام المدرسة بتعريف التلاميذ بالتغيرات والمستجدات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، وغيرها التي تواجه مجتمعهم، وتفسيرها لهم، ونقدها، وبيان إيجابياتها وسلبياتها، ومساعدتهم على فهمها، وإكسابهم المرونة للتكيف معها، ومساعدتهم على تنمية القدرات الابداعية الخلاقة لديهم، وأساليب التفكير العلمي، ومهارات اتخاذ القرارات والنقد والتمحيص والتمييز، وأيضاً تنمية المسؤولية الخلقية والاجتماعية لديهم، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية في مواجهة التحديات التي تواجه مجتمعهم.[38]
- تزويد الطفل بالمعلومات الصحيحة والهادفة بما يساعده على فهم نفسه والبيئة المحيطة وما يجري من حوله على نحو سليم، وبما ينعكس إيجاباً على نموّه العقلي والنفسي والاجتماعي.
- توسيع الدائرة الاجتماعية للطفل، حيث يلتقي الطفل لدى التحاقه بالمدرسة والانخراط في نشاطاتها بجماعات جديدة من الرفاق، وفيها يكتسب المزيد من المعايير الاجتماعية على نحو منظم، ويتعلم أدواراً اجتماعية جديدة، حين يُعرَّف بحقوقه وواجباته، وأساليب ضبط انفعالاته، والتوفيق بين حاجاته وحاجات الآخرين، والتعاون مع الآخرين.[39]
- تعليم الطفل المعلومات والمهارات المتعلقة بالطريقة التي يعمل بها المجتمع أو التي ينبغي أن يعمل بها، مما يؤدي إلى إعداد الطفل للتصرف وفقاً للأدوار التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع. فعن طريق توسيع دائرة الطفل يتعلم إعداد نفسه للقيام بمختلف الأدوار التي يقوم بها الراشد، كما يعرف ما ينتظر من الأشخاص الذي يشغلون مراكز مختلفة في المجتمع.
- تعليم الطفل الانضباط في السلوك واحترام الوقت، وينجم هذا عن اتباع الطفل لجدول زمني مدرسي محدد، وإخضاعه لقواعد وتعليمات ولوائح لم تكن موجودة في المنزل، ومواجهته لأنظمة وواجبات معينة يتطلبها المنهاج المدرسي. لذا، فإن المدرس بحاجة إلى فهم ديناميات السلوك في المواقف المدرسية المختلفة، والتحسس لأي سلوكات مضطربة أو سلوكات غير مرغوب فيها من قبل الطفل مثل

المشاغبة والهروب والعدوانية، [40] وغيرها والعمل علـى معالجتـها بالتعـاون مـع المرشد الاجتماعي أو النفسي في المدرسة.

- تعليم الطفل الاتجاهات، والمفـاهيم، والمبـادئ المتعلقـة بالنظـام السياسـي، حيث تعطي المدرسة الطفل المحتوى والمعلومات والمفاهيم التي من شأنها توسيع وصقـل مشاعر الطفل ومفاهيمه المبكرة المرتبطة بالوطن، والمواطنة الصالحة، والديمقراطية، والمشاركة السياسية، والانتخابات، والأحزاب، وغيرها. هذا الدور الخاص بتوجيـه الطفل نحو النظام الاجتماعي السياسي القائم وتعضيد احترامه لديه، لا شك أنـه أحد الطرق التي تعمل فيها المدرسة كمؤسسة محافظة للتنشئة الاجتماعية. [41]
- مساعدة الطفل على اكتساب الاتجاهات والمعارف والأنماط السلوكية التي تشـعره بأن هناك هوية واحدة تجمعه مع أقرانه في المدرسة بخاصة وأفراد مجتمعه بعامة. [42]
- مساعدة الطفل على التكيف السليم مع بيئته ومجتمعه؛ إذ تعمـل المدرسـة على مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لهم للتعامل السليم مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية والتكنولوجية والتكيف معها بفاعلية، ويرى العلماء والباحثون في هذا المجال أن الأطفال يجب أن يحققـوا أمريـن رئيسـين في المدرسـة، وهما: التعلّم والتكيف، لأن التكيف الاجتماعي المدرسي، يعدّ متغيراً مـهماً مـن متغيرات الشخصية، ويؤكدون أيضـاً علـى أن الخبرات التربويـة الـتي يكتسبها التلميذ تعدّ إحدى المصادر المهمة في تكيفه وتنميـة قدراتـه علـى إقامـة علاقـات إيجابية ناجحة في المواقف الاجتماعية المختلفة؛ [43] وتشير الدراسات المنشـورة أن هناك عوامل ثلاثة ذات علاقة بتكيف الطفل أو عدمه في المدرسـة، وهـي: علاقـة التلميذ بمدرسيه، وعلاقته بزملائه، وعلاقته بمواد دراسـته وموضوعاتـها (المنـهاج المدرسي). [44]
- إكساب الطفل المعايير والقيم الخلقية، وذلك من خلال اهتمامها بالتعليم الديني، بحيث يستوعب التلميذ المضمون الديني كعنـاصر ثقافيـة (تراثيـة) قـادرة علـى التفاعل مع أكثر قضايا حياته اليومية المعاصرة.

- توفير بيئة تنافسية للطفل مع أقرانه، يحاول فيها إبراز نفسه وشخصيته لينال مركزاً مرموقاً بينهم.
- إزالة الفوارق الاجتماعية بين الطفل وأقرانه بجلوسه معهم في الصف الدراسي نفسه وعلى مقاعد الدراسة نفسها، مما يؤدي إلى التخفيف من درجة الاختلاف بينهم فيما يتعلق بأنماط سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم.
- الاهتمام بميول الأطفال ورغباتهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وبالفروق الفردية بينهم، والعمل على اكتشاف الموهوبين والمبدعين، فتقوم برعايتهم أو تحويلهم إلى مراكز خاصة برعاية الموهبة والإبداع، وعلى اكتشاف المتخلفين وتحويلهم إلى مراكز خاصة بهم.[45]

المتغيرات المرتبطة بالمدرسة وكفايتها في التنشئة الاجتماعية:

من الجوانب والمتغيرات المرتبطة بكفاية المدرسة للقيام بدورها في التنشئة الاجتماعية للطفولة ما يلي:[46]

1- **حجم المدرسة:** إذ كلّما كانت المدرسة صغيرة كلما كان بمقدور الطفل أن يشترك وأن يسهم في نشاطاتها المنهجية واللامنهجية على نحو أفضل، وأن يحتل مكانة مرموقة وهامة وسط أقرانه، وأن تزداد ممارسته للأدوار القيادية، وأن تزداد إمكانية ممارسته لاتخاذ القرار، وأن تزداد إمكانية اتصاله بالمعلم وما يناله منه من الرعاية والتوجيه. وجدير بالذكر، أن ظاهرة التسرب في هذه المدارس تكون قليلة، وهي ظاهرة ذات نتائج سلبية على الطفل بعامة وعلى قدرته على التكيف الاجتماعي بخاصة.

2- **المعلمون:** إذ يلعب المعلمون الدور الهام والرئيس في التنشئة الاجتماعية للطفولة من خلال عمليات التدريس للموضوعات المختلفة، والتقويم للأعمال والواجبات والنشاطات التي يقوم بها التلاميذ بهدف تنمية شخصياتهم وتوجيه سلوكاتهم. كما يقومون بتوجيه التلاميذ وإرشادهم، وفرض النظام والطاعة، وتقديم المعززات وإجراء العقاب بهدف تغيير أنماط السلوك غير المرغوب فيها

أو تعديلها، وأيضاً تقديم التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ فيما يتعلق بأدائهم الصفي وتحصيلهم الدراسي، وتقديم أنموذج القدوة الحسنة أو المثال الطيب لهم.

وبما أن المعلم يحتل مكانة هامة ومنزل تماثل منزلة الأب بالنسبة للطفل، فإنه يتوجب على المعلم أن يكون معداً للقيام بدور الوالد السوي، بحيث يكون قادراً على تقبل الطفل انفعالياً، وتعزيز ثقته بنفسه وتقدير الذات لديه، ومساعدته على التكيف، وتشجيعه على ممارسة القيادة، وتخفيف مشاعر القلق والتوتر والعدوان لديه ومساعدته على التخلص منها، وإشعاره بالعطف والحب والأمن والأمان، ودراسة مشكلاته المختلفة ومساعدته على حلّها والتغلب عليها. وعلى ذلك تشير الدراسات المنشورة إلى ضرورة تخلص المعلّم من بعض الممارسات مثل: العنف، والتعنيف، والتدليل المفرط، والرعاية الزائدة عن الحد المعقول لبعض التلاميذ وتفضيلهم على غيرهم في غرفة الصف، وغيرها من الممارسات التي تؤثر سلباً على سلوكات التلاميذ، وأدائهم وتحصيلهم الدراسي، ومدى تقبلهم للمعلم والمدرسة على حدّ سواء.

3- **الكتب والمناهج الدراسية**؛ إذ يؤدي الكتاب المدرسي وظيفة هامة في التنشئة الاجتماعية من حيث تعزيز الاتجاهات والقيم الاجتماعية، مما يجعل من الضروري أن يلائم الكتاب والمنهاج الدراسيّ مستوى التلاميذ العمري والعقلي، وحاجاتهم ورغباتهم وميولهم، وأن يأخذ بالفروق الفردية بينهم، حيث إن الأطفال ليسوا نسخة واحدة يمكن التعامل معهم على نحو نمطي ورتيب، وإنما يختلفون فيما بينهم في كثير من المجالات، وأن يشتمل الكتاب والمنهاج الدراسي على جميع النشاطات والقيم والاتجاهات التي تعمل على توجيه عملية التنشئة الاجتماعية للطفولة على نحو صحّي وسليم وفق الأهداف المنشودة.

4- **الإدارة الصفية والإدارة المدرسية**؛ إذ يؤثر نمط الإدارة سواء في غرفة الصف أو المدرسة في التنشئة الاجتماعية للطفل، وذلك من خلال تطبيق أحد أنماط الإدارة الثلاثة المعروفة، وهي النمط التسلطي (الدكتاتوري)، والنمط الفوضوي، والنمط الديمقراطي. ففي ظل **النمط التسلطي**- الذي يتصف باستخدام أساليب

القسوة ضد التلاميذ وإرهابهم وتخويفهم، وعدم الأخـذ برأيهم، وتوقـع الطاعـة المطلقة من جانبهم وتنفيذهم للأوامر بـدون نقـاش- تنخفـض الـروح المعنويـة للتلاميذ، ويسود بينهم الصراع وعدم التعاون والسلبية، ويصبحـون أكـثر عنـاداً وعصياناً وعدوانية وأقل إنتاجية في غيـاب القـائد، ويقـلّ رضـاهم عـن المدرسـة والولاء لها، وبالتالي تزيد نسبة تسـربهم منـها. وفي ظـل **النمـط الفوضـوي** الذي يتصف باللين والتساهل وحتى بالتسيب أحياناً كثيرة، وعدم وجـود أي نـوع مـن المتابعة والاهتمام بالتلاميذ، تسود الفوضى بين التلاميذ ويزيد إحساسهم بالقلق لأنهم يسايرون أعمالاً غير موجهة، وتقل إنتاجيتهم، ويقل رضـاهم عـن المدرسـة والولاء لها. وقد أثبتت الدراسات المنشورة أن **النمط الديمقراطي** - الذي يتصـف بترغيب التلاميذ، والأخذ برأيهم واقتراحاتهم، وإشراكهم في عملية صنع القـرار، واحترام مشاعرهم وقيمهم، وإتاحة فرص الحرية والاستقلالية لهـم- أفضـل مـن النمطين السابقين؛ إذ يؤدي النمط الديمقراطـي إلى زيـادة إنتاجيـة التلاميـذ، وإلى زيادة حبهم للمدرسة ولعلميهم والولاء لهم، وإلى شـعورهم بالسـعادة، وإلى زيـادة التعاون والتخطيط الجماعي بينهم، بما يسـاعد في تكويـن شـخصياتهم السـوية، وينعكس إيجاباً على تكيفهم الاجتماعي وعلاقاتهم مع الآخرين.

هذا وتضيف الدراسات المنشـورة أيضـاً **متغيرات أخرى** مرتبطـة بالمدرسـة ومدى كفايتها في أداء مهمتها كمؤسسـة للتنشئة الاجتماعية، ومن هذه المتغـيرات مـا يلـي: الانضبـاط المدرسـي ودرجـة العنـف في المـدارس، وحجـم الصـف المدرسـي، والخبرات المدرسية التي تلعب دوراً بارزاً في التوافق الاجتماعي النفسي للتلاميذ أو علمه، ومدى اتباع أساليب الثواب والعقاب، وغيرها من المتغيرات. (47)

رابعاً- جماعة الرفاق أو الأقران (Peers):

تقوم جماعة الرفاق أو الأقران بدور مهم في التنشـئة الاجتماعيـة للطفـل وفي نموّه الاجتماعي؛ وذلك لتأثيراتها الواضحة على سلوكه وعاداته واتجاهاته وقيمه. (48) وقد ازدادت أهمية جماعة الرفاق في عملية التنشئة الاجتماعية في الآونة الأخيرة نظراً

لزيادة معدلات خروج الأم من البيت للعمل أو التعليم، ولزيادة احتمال التعلّم في مرحلة ما قبل المدرسة [49].

ويشير مصطلح الرفاق إلى هؤلاء الأطفال الذين يشبهون الطفل في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي، وفي صفات أخرى كالسن. هذا، وقد ظهر اتجاه حديث مؤداه أنه يمكن تصنيف الأطفال في جماعة رفاق معينة على أساس من تفاعلهم على المستوى السلوكي نفسه أكثر من تصنيفهم على أساس عامل السن؛ وذلك لأن السلوك يتوقف على مستوى نضج الطفل أكثر مما يتوقف على عمره الزمني. ولذلك، نجد طفلاً متقدماً في السن يلعب مثلاً مع أطفال أصغر منه سناً. وجدير بالذكر أن علاقة الطفل بأسرته تختلف عن علاقته بجماعة الرفاق، حيث تكون علاقته بوالديه وبأسرته أكثر كثافة وديمومة واستمرارية من علاقاته بالرفاق. [50]

إن تأثير جماعة الرفاق لا يقتصر على مرحلة الطفولة فحسب، وإنما يستمر مع الفرد في مراحل حياته المختلفة وعلى نحو متفاوت، وإن هذا التأثير يبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة وفي سن مبكرة جداً من حياة الطفل، قد تبدأ في عامه الأول، حيث يلاحظ غيره من الأطفال، وقد يضحك إذا رآهم يضحكون، أو يبكي إذا شاهدهم يبكون. ويزداد تأثير جماعة الرفاق في سن ما قبل المدرسة حينما يبدأ الطفل بالتحرر جزئياً من التمركز حول ذاته، ويطرأ على سلوك اللعب لديه تغير ظاهر يتمثل بالانتقال من اللعب الانعزالي إلى اللعب الاجتماعي، ويلاحظ هنا تفضيله اللعب مع الرفاق عن اللعب مع الكبار. [51]

وللعب فوائد كثيرة للطفل، نجملها بما يلي: [52]

- اللعب هو الرافد الذي تتسرب بواسطته المعرفة إلى الطفل، ومن خلاله يكتشف الكثير عن نفسه، وعن العالم الذي يعيش فيه.
- اللعب يتيح الفرصة للطفل ليعبر عن حاجاته ورغباته ومشاعره التي لا يعبر عنها على نحو كاف في حياته الواقعية.
- اللعب يجذب انتباه الطفل ويشوقه للتعلّم (التعلّم من خلال اللعب).

- اللعب يهيىء للطفل حالات مناسبة لتطويـر ذاكرتـه، وتفكـيره، وخيالـه، وذكائـه، وقدرته على الحديث، وإطلاق إبداعاته.
- اللعب يمكن الطفل من تعلّم كثير من جوانب الحيـاة الاجتماعيـة، فمـن خلالـه يمنح مواقف حياتية تتيح له فرصة ليتعلم النمـوذج الأمثـل في تكويـن العلاقـات المتبادلة، كالمشاركة والتعاون والمناقشة والتشاور مـع الآخريـن والمشـاركة في اتخـاذ القرار، وتقبل رأي الغير ولو كان مخالفاً لرأيه.
- اللعب يساعد الطفل على التكيف مع العالم المتغير باستمرار. (53)
- اللعب يساعد الطفل على القيام بأدوار مختلفـة، إذ يتعلّـم مـن خـلال مسـاهمته بأدوار مختلفة مهارة التغيير وبسرعة من سلوك معين إلى آخر، مما يـزوده بالخـبرة في تكوين الرأي، ويجعله أكثر قدرة على تقمص شخصية ما، أو القيام بسلوك معين.

وتنبع **أهمية** جماعة الرفاق مما يلي : (54)

1- أنها تتيح للطفل ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مـع الآخريـن مـن الرفاق، في حين يحتل مركزاً ثانوياً في علاقته مع الراشدين في الأسرة والمدرسة.
2- أنها تساعد الطفل على الاستقلالية عن الوالدين وعن سـائر ممثلـي السـلطة، وتوفر له فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميّزة، تمكنانه مـن جعـل نشاطاته محور اهتمام أقرانه.
3- أنها تشكل مصدراً للمعلومات غير الرسميـة عـن الموضوعـات الـتي لا تتناولهـا المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولعل الجنس وما يتصل به من أمور أوضـح مثـال على ذلك، حيث يمنع التعرض له في مؤسسات (الأسرة مثـلاً) هـي أقـدر علـى تناوله بطريقة سليمة، أو حيث يفرض بطريقة ثقيلة وسقيمة أو غامضـة، تنشـط جماعة الرفاق، لتؤدي هذا الدور بما في هذا الأداء من صحة أو قصور.
4- أنها تمثل ميداناً يجرب فيه أعضاؤها ما تحمله إليهم من جديـد ومسـتحدث دون خشية سطوة الراشدين أو استهجانهم.
5- أنها تساعد الطفل على اكتساب الاتجاهات والأدوار الاجتماعية المناسبة الـتي لا تهيء مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى الفرصة لاكتسابها.

6- أنها لا تسمح بالتطرف أو الانحراف عن معايير الجماعة وقيمها، وتقوم بتصحيح هذا التطرف أو الانحراف في السلوك لدى حدوثه، لما لها من قوّة ضاغطة على أعضائها هي في الواقع أقوى من أي قوّة ضغط يمارسها الأب أو أي فرد آخر من خارج الجماعة. وجدير بالذكر أن جماعة الأقران تمارس ألواناً ودرجات مختلفة من التعزيز (الثواب الاجتماعي) لأعضائها الذين ينسجمون مع معاييرها وقيمها مثل القبول والاهتمام والتقدير، وتمارس أيضاً ألواناً ودرجات مختلفة من العقاب لأعضائها الذي ينحرفون عن معاييرها وقيمها مثل الاستهزاء، أو المقاطعة، أو حتى النبذ والاستبعاد والطرد.

7- أنها تساعد في تنمية الاعتراف بحقوق الآخرين ومراعاتها لدى الطفل.

8- أنها تقدم نماذج شخصية للطفل؛ إذ قد يصبح أحد أعضاء جماعة الرفاق لأسباب مختلفة ذا قيمة وأهمية خاصة تجعل منه مثلاً ونموذجاً يحتذى ويتوحد معه سائر الأعضاء أو بعضهم، ويصبحون أكثر حساسية واستعداداً للاستجابة له، مما يضاعف تأثير آرائه واتجاهاته ويزيد عمقها في الجماعة.

9- أنها تساعد على تنمية مفهوم الذات لدى الطفل؛ إذ تظهر عادة تقييمات واضحة وصريحة للأطفال بعضهم لبعض. فالألقاب أو الصيغة المحببة للأسماء، والأسماء أو الألقاب التي تستدعي بعض السخرية، تكون من الأمور الشائعة بين الأطفال في الجماعة، وغالباً ما يرى الأطفال ذواتهم من خلال أعين أقرانهم، لذا نجدهم يستخدمون جماعة الأقران كمرآة لرؤية أنفسهم من خلالها، وعادة ما نجد جماعة الأقران تربط قيماً معينة بسمات أعضائها، وأن بعض هذه السمات تؤدي إما إلى التقبل والشعبية أو إلى الرفض والنبذ.

وعلى الرغم مما سبق، يجب أن لا يتبادر إلى الذهن، أن العلاقات بين الأقران هي علاقات إيجابية دائماً، فقد تنشأ بينهم علاقاته سلبية أيضاً تؤدي إلى عكس ما كان متوقعاً، فتعمل على تأثير النمو الاجتماعي، وتصيب بعض الأطفال بالانعزال أو الخوف. ولعل أكثر الجوانب سلبية وتعقيداً هو الجانب المتمثل في السلوك العدواني الذي قد يمارسه بعض الأطفال نحو بعض أقرانهم مثل الضرب والاعتداء الجسماني، والرفس، والعض، والقرص، والسخرية، والتهكم ... إلخ. وتشير

الدراسات المنشورة إلى أن الأطفل الذين يشكلون هدف العدوان من قبل أقرانهم يتصفون علاة بالخضوع أو الاستسلام، وبالقلق والانعزال وعدم الأمن والضعف الجسدي، كما يتسمون بالاتجاهات السلبية نحو الذات. لذلك يتوجب على الآباء والمعلمين توجيه رعايتهم نحو هؤلاء الأطفل والاهتمام بهم، من أجل تمكينهم من تجنب كثير من المواقف التي تجعلهم موضع العدوان من قبل زملائهم.[55] ومن المعلوم أن انضمام الطفل إلى بعض الجماعات السلبية أو الفاسدة مثل عصابات السرقة أو المخدرات، وغيرها يؤثر سلباً على نظرة الناس إليه، وبالتالي على توافقه الاجتماعي.

ويمكن **تلخيص أثر جماعة الرفاق** في التنشئة الاجتماعية للطفل بما يلي:

1- المساعدة في النمو الجسمي عن طريق إتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات، والنمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية ونمو العلاقات العاطفية في مواقف لا تتاح في غيرها من الجماعات.

2- تكوين معايير اجتماعية وتنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية للسلوك.

3- تشجيع القدرة على القيادة عن طريق القيام بأدوار اجتماعية معينة.

4- تنمية اتجاهات نفسية إيجابية نحو كثير من موضوعات البيئة الاجتماعية.

5- العمل على تحقيق أهم مطالب النمو الاجتماعي وهو الاستقلال والاعتماد على النفس.

6- إتاحة فرصة التجريب والتدريب على الجديد والمستحدث من معايير السلوك.

7- إتاحة الفرصة لتقليد الكبار في جو يتسم بالتسامح.

8- إتاحة الفرصة لأداء السلوك بعيداً عن رقابة الكبار.

9- إتاحة الفرصة لتحمل المسؤولية الاجتماعية.

10- تعديل السلوك المنحرف لدى أعضاء الجماعة.

11- إشباع حاجات الفرد من خلال وصوله إلى المكانة الاجتماعية والانتماء.

12- ملء الفجوات وسد الثغرات التي تتركها الأسرة والمدرسة في معلومات الطفل.

13- تقديم المثل الأعلى أو النموذج المثالي والمعايير الاجتماعية والفرص الجيدة للتقليد.

خامساً . وسائل الإعلام والاتصال:

تعدّ **وسائل الاعلام** كالإذاعة، والتليفزيون، والسينما، والكتب والمجلات، والصحافة، و**وسائل الاتصال التكنولوجية** وبخاصة شبكة الانترنت من أخطر المؤسسات الاجتماعية وأهمها في التنشئة الاجتماعية للطفل، بما تتضمنه من معلومات مسموعة أو مرئية أو مقروءة، يقصد منها إحداث واحد أو أكثر من التأثيرات التالية: [57]

1- إحاطة الناس علماً بموضوعات ومعلومات متعددة في مختلف نواحي الحياة.

2- إغراء الناس واستمالتهم وجذب انتباههم لموضوعات وسلوكات مرغوب فيها.

3- إتاحة فرصة للترفيه والترويح وقضاء وقت الفراغ.

وتبدو **أهمية** وسائل الإعلام والاتصالات في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال امتيازها ببعض **الخصائص**، وهي :[58]

- أنها **غير شخصية**، بمعنى أنه ليس هناك تلاق أو تفاعل بين أصحابها وبين الأفراد كما هو الحال في الأسرة والمدرسة.
- أنها **تعكس الثقافة العامة للمجتمع** بما تمتاز به من تنوع وتخصص لا يتوافران في أي من مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى.
- **جاذبيتها**، حيث أصبحت تحتل جزءاً مهماً من وقت الناس واهتماماتهم، وبالتالي أصبحت **قوّة تأثيرها** عليهم (سلباً أو إيجاباً) قوية جداً.

وتنبع أهمية وسائل الإعلام والاتصل أيضاً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل من كونها تلعب دوراً بارزاً في تكوين شخصية الطفل، وتشكيلها، وفي تطبيعه الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة، وفي تثقيفه وتوعيته وتعليمه، وأيضاً

من كونها أداة فعالة وقوية في إرساء القواعد الخلقية والدينية لدى الطفل، وإكسابه الاتجاهات والقيم ومعايير السلوك السوية، ومن قدرتها الفائقة على السمّو بعقله، والانطلاق بخياله، وتنمية طاقاته الخلاّقة وقدراته على البحث والتفكير والابتكار، والتفاعل مع المعارف والمعلومات التي يحتاجها في سياق مواقف حياته اليومية. وبهذا تكون جميع وسائل الإعلام والاتصال في خدمة الطفل من خلال تفاعله معها، وأنها تعمل على تنشئته تنشئة بناءة وسليمة تساير ثقافة المجتمع بكل ما تحتويه.[59] وعلى الرغم من إيجابيات وسائل الإعلام والاتصال هذه، إلا إنه قد يكون لها تأثيراتها السلبية على الطفل إذا لم توجه على النحو المطلوب، وإذا لم يخطط لها بدقة، فقد دلت نتائج الدراسات المنشورة على سبيل المثال أن الأطفال يقلدون ما يشاهدون من عنف وعدوان في القصص التليفزيونية والسينمائية، وأن مواقف القلق التي تعتمد عليها هذه القصص في جذب انتباه المشاهدين تثير في نفوس الأطفال أنواعاً غريبة من القلق قد يتطوّر بعضها إلى القلق العصابي لديهم.[60] وتبرز خطورة وسائل الإعلام وشبكة الانترنت في الوقت الحاضر ما تبثه من معلومات، وما تعرضه من رسومات وصور، وغيرها موجهة أصلاً للكبار، وما تتركه هذه المواد في نفوس الأطفال من انطباعات وآثار نفسية واجتماعية وأخلاقية سلبية، وذلك لعدم وجود ما يحول بينهم وبين المعلومات والمواد الإعلامية غير الموجهة لهم.[61] مما يستدعي ترشيد هذه الوسائل وتوجيهها، وأن يراعي القائمون عليها الاهتمام بالمضمون الذي تقدمه للأطفال والكبار على حدّ سواء.

الآثار الإيجابية والسلبية لوسائل الإعلام والاتصال على التنشئة الاجتماعية للطفل:

فيما يلي نستعرض على نحو ملخص الأثار الإيجابية والسلبية لمجموعة من وسائل الإعلام والاتصال على النمو النفسي المتكامل للطفل وتنشئته الاجتماعية:[61]

1- التليفزيون:

يعدّ التليفزيون أكثر وسائل الإعلام تأثيراً في الأطفال بخاصة، كونهم

يشاهدونه لساعات طويلة لجاذبيته بالنسبة لهم، ولأنه ينقل إليهم في الوقت ذاته الصورة والصوت والحركة واللون معاً، ولارتباطه بتربيتهم وتطوّرهم المعرفي والدراسي من خلال المعلومات والحقائق العامة والمتخصصة التي يقدمها إليهم، ومن خلال البرامج التعليمية المتعلقة بالمواد الدراسية والمناهج الدراسية التي يعرضها.

ومن **الآثار الايجابية** للتليفزيون على التنشئة الاجتماعية للطفل وتكوين شخصيته أنه يعزز مدركات الطفل الثقافية ويعمل على تنميتها، ويثري قاموسه اللغوي والمعرفي، ويثري خياله وتصوّراته، ويقدم له الأنماط السلوكية المناسبة والنماذج المثالية، ويساعده في اختيار هواياته، وتعزيز ميوله، وصقل مواهبه، ويدربه على الالتزام بدقة الوقت من خلال الالتزام بمواعيد محددة في بث البرامج، ويكسبه الأدوار الاجتماعية والتربوية الإيجابية عن طريق التقليد والتقمص للشخصيات المعروضة، ويعمق انتماءه لمجتمعه ووطنه، ويعلمه العادات الصحية السليمة، والعناية الشخصية بنظافة الأسنان والجسم والمكان، ويعزز لديه مفهوم الوقاية من الأمراض.

ومن **سلبيات** التليفزيون على التنشئة الاجتماعية للطفل أن الطفل يقضي وقتاً طويلاً في مشاهدته قد يفوق كثيراً الوقت الذي يقضيه في مراجعة دروسه وأداء واجباته، مما قد يؤدي إلى فشله في المدرسة، وأنه يحدّ من إنطلاقة الطفل في الحركة واللعب اللذين يلعبان دوراً مهماً في نموّه الجسمي والعقلي، وفي تنشئته الاجتماعية، وإنه قد يوقع الطفل في الحيرة والخلط بين الوهم والحقيقة أو الواقع فيما يشاهده على الشاشة الصغيرة، وإنه قد يعرض الطفل للصدمة بما يعرضه من صور العنف والجريمة في صورة جذابة، وما تشيعه من سلوك اللامبالاة وتشويه القيم؛ إذ كثيراً ما نشاهد أبطال القصص والمسلسلات التليفزيونية يحتسون الخمر، ويتناولون المخدرات، ويدخنون، وغيرها من سلوكات سلبية؛ إذ من المعلوم أن الأطفال يقلدون ما يشاهدون ويتقمصون أدوار الأبطال والشخصيات كنماذج اجتماعية لهم.

2- الإذاعة:

يتمثل أثر الإذاعة من خلال البرامج التي تبثها، وتنقل إلى الطفل من خلالها المعلومات والحقائق، والعادات والتقاليد والقيم ومعايير السلوك السائدة في المجتمع،

والنماذج المختلفة من الشخصيات والأبطال، وغيرها من أمور تساعد في تكوين شخصية الطفل وتنميتها، وفي زيادة توافقه الاجتماعي.

ويمكن تلخيص أثر الإذاعة على التنشئة الاجتماعية للطفل من خلال قدرتها على القيام بإثارة النشاط العقلي للطفل، وتوسيع مداركه، وتنمية تفكيره، وحب الاستطلاع لديه، وزيادة ثقافته وقدرته اللغوية، وتنمية ميوله واتجاهاته الإيجابية، وتوسيع أفقه الاجتماعي نحو بيئته المحلية والإقليمية والعالمية، وتعزيز روح الانتماء لديه ولأسرته ومجتمعه ووطنه، وتنمية قدراته على الإصغاء والانتباه والتركيز والفهم والتحليل وتشكيل وجدانه، والترويح عنه، وإدخال البهجة والسرور على حياته. وجدير بالذكر أن الإذاعة المدرسية تلعب دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية للطفل في المدرسة.

3- الصحافة:

للصحافة أهميتها الاتصالية في التأثير على الجماهير بعامة والأطفال بخاصة، وتعدّ وسيلة مهمة لتنوير المجتمع وإصلاح شأنه. والصحافة كوسيلة اتصال جماهيرية يجد فيها القراء كثيراً من المعلومات التي تزيد من ثقافتهم وترشدهم إلى أفضل الطرق والأساليب والمعاملات في حياتهم الاجتماعية، كما يجدون فيها عناصر التسلية والترفيه.[61]

وتنقل صحافة الأطفال مضامينها عبر ألوان أدبية من أبرزها: القصة بأنواعها المختلفة، والمقال أو العمود الصحفي، والحديث الصحفي، والتحقيق الصحفي، والرسوم التوضيحية والكاريكايترية. وتعدّ القصة من أهم هذه الأشكال الأدبية تأثيراً في ثقافة الطفل، وفي إثارة العمليات العقلية المعرفية لديه كالإدراك والتخيل والتفكير، كما تعمل الرسوم على تربية ذوقه الفني وخياله الخصب وتنميتهما.[62]

وتعمل الصحف على التأثير في نموّ الطفل المتكامل وتنشئته الاجتماعية من خلال:[63]

- تنمية الطفل عقلياً وعاطفياً واجتماعياً، لأنها أداة توجيه وإعلام وامتاع وترفيه وتسلية.

- تنمية الذوق الفني للطفل من خلال تربية حواسه على تقدير مواطن الجمال وعناصر التجسيد الفني في الصور والرسومات والألوان.
- تنمية عادات الطفل وميوله القرائية.
- تنمية قدرة الطفل على التخيل والتصوّر والإبداع.
- تنمية طرق التفكير والتحليل والربط لدى الطفل، وإشباع حاجاته إلى الاستطلاع بالإجابة عن كثير من أسئلته.
- تشكيل ثقافة الطفل وإثرائها من خلال ما تحمله من أفكار ومعلومات متنوعة، فضلاً عمّا تدعو إليه من قيم واتجاهات ومواقف وأنماط سلوك اجتماعية مرغوبة.
- تحقيق ذاتية الطفل وكينونته من خلال احترام فكره، وحكمه على الأشياء، ومشاركته فيما يُكتب ويُعرض له من ألوان أدبية.
- تنمية روح الانتماء لدى الطفل لأسرته، ومجتمعه، ووطنه، وأمته من خلال ما تبثه إليه من معلومات، وقصص، ورسومات ... إلخ.

ولابدّ من التنويه في هذا المجال إلى ما للصحافة المدرسية من دور مهم في التنشئة الاجتماعية للطفل في المدرسة من خلال إسهامها بما ذكر أعلاه.

4- السينما:

تعدّ السينما وسيلة مهمة للترفيه، ومع ذلك فهي قوة مؤثرة بلا منازع في العادات والتقاليد، والاتجاهات والأعراف، وآداب السلوك وطرائق التفكير والعمل.[64] وتلعب السينما دوراً مهماً في عملية التطبيع والتنشئة والاجتماعية بما تحدثه الأحداث التمثيلية من جاذبية خاصة تشد انتباه الصغار والكبار، وتخاطب حاستي السمع والبصر لديهم، وتلمس عواطفهم ووجدانهم.

ويتجلى أثر السينما على التنشئة الاجتماعية للطفولة من خلال الأمور التالية: [65]

1- الإسهام في تنمية ثقافة الطفل من خلال تزويده بحصيلة من المعلومات والحقائق والخبرات الجديدة عليه.

2- توسيع مدارك الطفل وعقليته، وتنمية روح البحث والتفكير وحب الاستطلاع لديه.

3- تنمية قدرة الطفل على التأمل، والتصوّر، والتخيل، ودقة الملاحظة.

4- إثراء القاموس اللغوي للطفل، وتنمية قدرته على النطق السليم، ومساعدته على توضيح المفاهيم والألفاظ المجردة بوسائل محسوسة وخبرات حية تربطه بواقع حياته.

5- تزويد الطفل بمجموعة من القيم والعادات والتقاليد وأنماط السلوك المرغوبة.

6- الإسهام في تعديل سلوك الطفل واتجاهاته، وإكسابه أنماطاً جديدة من سلوك المواطنة الصالحة التي تتماشى مع التغيرات الاجتماعية.

7- تنمية روح المشاركة الجماعية لدى الطفل وإبعاده عن العزلة والانطواء والاضطراب النفسي والخجل.

8- تنمية الذوق الفني والجمالي لدى الطفل، والارتقاء بمشاعره وأحاسيسه.

مما سبق يتبين أن الأفلام السينمائية إذا ما أُحسن اختيارها وعرضها للأطفال، وكانت مناسبة لأعمارهم وبيئاتهم ومستويات نضجهم، فإنها تؤثر في أبعاد نموّهم المتكامل، وفي اتجاهاتهم وسلوكاتهم، وشخصياتهم، وفي نموهم وتوافقهم الاجتماعي.

5- مصادر المعلومات المطبوعة والمحوسبة:

تشمل مصادر المعلومات المطبوعة الكتب والمجلات والقصص والصحف...إلخ وهي تلعب دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية للطفل بتزويده بالمعلومات والمعارف والخبرات والمهارات الجديدة، وتعمل بالتالي على تنمية قدراته العقلية، وحسه الفني والجمالي، وخياله، وقدرته على روح البحث والتفكير وحب الاستطلاع، وأيضاً على تزويده بمجموعة من الاتجاهات والقيم والعادات المرغوبة. لذا، يجب أن تناسب هذه المصادر المطبوعة المستوى العمري والعقلي والنفسي للطفل.

وتعدّ شبكة الانترت (Internet) من أهم شبكات المعلومات والإعلام والاتصال على الإطلاق وأكثرها استخداماً من قبل الصغار والكبار. ويشير كثير من

العلماء والباحثين أن دورها في تربية الطفل وتنشئته الاجتماعية قد بدأ يتفوق على الدور الذي تقوم به المصادر المعلوماتية والإعلامية الأخرى، لما تحويه هذه الشبكة من معلومات وحقائق في مختلف الموضوعات، وأخبار محلية وإقليمية وعالمية، وما تحمله من اتجاهات، وتطوّرات في مختلف موضوعات المعرفة البشرية. وبهذا، تعمل شبكة الانترنت على زيادة معرفة الطفل ومعلوماته الدراسية والبحثية، وتنمية ثقافته، وتوسيع مداركه وروح البحث والتفكير وحب الاستطلاع لديه، وزيادة قدرته على الاتصال بأصدقائه وبالآخرين من خلال استخدامه للبريد الالكتروني (E-mail) وخيار المحادثة (Chating)، وتعزيز ميوله، وصقل مواهبه.

ومن **سلبيات** شبكة الانترنت على الطفل أنه يقضي وقتاً طويلاً في استعمالها مما يؤثر سلباً على أدائه لواجباته المدرسية، وأنها تعرّضه لمعلومات وصور غير مرغوبة ولا تتناسب مع مستواه العمري والعقلي، وما لذلك من آثار سلبية نفسية واجتماعية وأخلاقية عليه. لذا يتوجب على الوالدين والمربين توجيه الطفل في هذا المجال، وتوعيته بمخاطر الاستخدام غير المرغوب لهذه الشبكة.

أساليب وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية للطفل:

تستخدم وسائل الإعلام أساليب متعددة في التنشئة الاجتماعية للطفل، وهي:[66]

1- **التكرار:** إذ تعمد وسائل الإعلام إلى إحداث تأثير معين عن طريق تكرار أنواع معينة من العلاقات والشخصيات والأفكار والصور، ومثل هذا التكرار في القصص والكتب المصورة والمجلات والتلفزيون، ... إلخ يعرّف الأطفال أشياء كثيرة عن الحياة وعن مجتمعهم.

2- **الجاذبية:** إذا تتسم وسائل الإعلام بقوة جاذبيتها للكبار والصغار على حدّ سواء لما تعرضه لهم من معلومات ومواد تهمهم على نحو خاص، وتلمس عواطفهم وأحاسيسهم، ولما يتمتع به بعضها من عرض للصورة والصوت والحركة واللون في آن واحد، مما يزيد من جاذبيتها للطفل بخاصة، وبالتالي زيادة رغبته في مشاهدتها ومتابعتها.

3- **الدعوة إلى المشاركة**؛ إذ تعمل وسائل الإعلام جاهدة على دعوة الأطفال إلى المشاركة الفعلية كلما كان ذلك ممكناً، أو المشاركة بالكتابة أو الرسم حول موضوع معين، أو إبداء الرأي في مشكلة أو قضية والمساهمة في إيجاد الحلول لها ومعالجتها، مما يزيد من ارتباط الأطفال بوسيلة الإعلام وحبهم لمتابعتها.

4- **عرض النماذج**؛ إذ تعرض وسائل الإعلام نماذج لأشخاص واقعيين أو تاريخيين أو خرافيين، يمثلون قيماً معينة يراد غرسها أو تدعيمها لدى الأطفال، وأيضاً نماذج علاقات وتفاعلات إيجابية في مواقف اجتماعية مختلفة فيها دعوة صريحة أو ضمنية للطفل للأخذ بها واتباعها، أو تكون سالبة يتضمن عرضها دعوة صريحة أو إيحاءً بنقدها وعدم تقليدها.

سادساً. المؤسسات الدينية :[67]

تقوم دور العبادة بدور فعّال في تربية الطفل وتشكيل شخصيته وتنشئته الاجتماعية، لما تتميّز به من خصائص فريدة أهمها إحاطتها بهالة من التقديس، وثبات وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأطفال والكبار، والإجماع على تدعيمها وتعزيزها وتقديسها.

ويتلخص أثر دور العبادة في عملية التنشئة الاجتماعية للطفولة فيما يلي:

1- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية السماوية التي تحكم السلوك بما يضمن سعادة الفرد والمجتمع.

2- الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية إلى سلوك عملي.

3- إمداد الطفل بإطار سلوكي معياري راض عنه، ويعمل في إطاره.

4- إكساب الطفل قيماً واتجاهات ومعارف دينية واجتماعية وخلقية وثقافية متنوعة.

5- تنمية الضمير لدى الطفل (الفرد) والجماعة.

6- توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

وتتبع دور العبادة الأساليب النفسية والاجتماعية في غرس قيمها الدينية التي لها كبير الأثر في التنشئة الاجتماعية للطفل، مثل:

أ) الترغيب والترهيب، والدعوة إلى السلوك السوي طمعاً في الثواب ورضا النفس، والابتعاد عن السلوك المنحرف تجنباً للعقاب وعدم الرضا عن النفس.

ب) التكرار والاقناع والدعوة إلى المشاركة الجماعية.

جـ) عرض النماذج السلوكية المثالية.

د) الإرشاد العملي.

من هنا نتبن أهمية المؤسسات الدينية في التربية والتنشئة الاجتماعية، باعتبارها مؤسسات تربوية اجتماعية لها دورها الديني والدنيوي المهم.

سابعاً. الأندية والجمعيات:[68]

تقوم الأندية والجمعيات الخيرية بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية للطفولة لما تتميز به من خصائص تمكنها أن تكون قريبة من الأفراد والتعامل معهم.

ويتلخص أثر الأندية والجمعيات الخيرية في عملية التنشئة الاجتماعية للطفولة في ما يأتي:

1- تشجيع الطفل للاحتكاك بالآخرين.
2- إمداد الطفل بإطار اجتماعي معياري مناسب.
3- تنمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد.
4- تنمية الاتجاهات الإيجابية مثل التعاون، والتضحية، والإخلاص في العمل.
5- توحيد السلوك الاجتماعي وتقريبه بين مختلف الطبقات الاجتماعية.
6- ممارسة الهوايات والنشاطات الرياضية المختلفة.

المراجع

1- دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية. المكتب التنفيذي. التنشئة الاجتماعية بين تأثير وسائل الإعلام الحديثة ودور الأسرة. المنامة: المكتب التنفيذي، 1994، ص 49-50.

2- المرجع السابق نفسه، ص 53.

3- خالد القضاة. المدخل إلى التربية والتعليم. عمان: دار اليازوري، 2000، ص335.

4- صالح محمد علي أبو جادو . سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط2. عمان : دار المسيرة، 2000، ص 217.

5- عزت جرادات، هيفاء أبو غزالة، خيري عبد اللطيف. مدخل إلى التربية. ط3، عمان: المؤلفون، 1986، ص 134.

6- فوزية دياب. نمّو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة. ط3. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، (-19)، ص 122.

7- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة. إربد: دار الكندي، 1994، ص 87.

8- فوزية دياب مرجع سابق، ص 120.

9- هدى محمد قناوي. الطفل: تنشئته وحاجاته. ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1991، ص 56.

10- فوزية دياب، مرجع سابق، ص 123.

11- المرجع نفسه، ص 120.

12- المرجع نفسه، ص 123.

13- هدى محمد قناوي. مرجع سابق، ص58-59، وأيضاً صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 218.

14- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حواملة. مرجع سابق، ص 89.

15- فوزية دياب . مرجع سابق، ص 124.

16- هدى محمد قناوي، مرجع سابق، ص 57.

17- محيي الدين أحمد حسين. التنشئة الأسرية والأبناء الصغار. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب 1987، ص 40.

18- هدى محمد قناوي. مرجع سابق، ص 83-98.

19- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حواملة، مرجع سابق، ص 89-97.

20- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 222-223.

21- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حواملة. مرجع سابق، ص 97-73.

22- المرجع السابق نفسه، ص 95.

23- المرجع نفسه، ص 89.

24- المرجع نفسه، ص 80-83، ص 90.

25- محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصلح. رياض الأطفال.ط4. عمان: دار الفكر، 1984، ص 5.

26- عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية. عمان: دار صفاء، 2001، ص 278.

27- المرجع السابق نفسه، ص 278.

28- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حواملة. مرجع سابق، ص 97-104.

29- المرجع السابق نفسه، ص 105.

30- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 229.

31- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 284.

32- صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص 230.

33- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 279-280.

34- هدى محمد قناوي. مرجع سابق، ص 62.

35- المرجع نفسه، ص 63.

36- عزت جرادات وزملاؤه. مرجع سابق، ص 134.

37- إبراهيم ناصر. أسس التربية. عمان: دار عمار، 1999، ص 70.

38- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 150.

39- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. (د. م . د. ن)، 1997، ص 60.

40- المرجع السابق نفسه، ص 61.

41- هدى محمد قناوي. مرجع سابق، ص 65.

42- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 265.

43- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 225.

44- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي. مرجع سابق، ص 61.

45- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 266.

46- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة، مرجع سابق، ص 110-118.

47- صالح محمد علي أبو جادو. مرجع سابق، ص 228.

48- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص 118.

49- أحمد محمد مبارك الكندري. علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح، 1992، ص 413.

50- المرجع السابق نفسه، ص 414.

51- المرجع نفسه، ص 414.

52- عمر أحمد همشري. مرجع سابق، ص 283-284.

53- ملكة أبيض. الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال. بيروت: المؤسسة الجامعية، 1993، ص 136.

54- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة.س مرجع سابق، ص 122-127.

55- المرجع السابق نفسه، 131.

56- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص 131-132.

57- هدى محمد قناوي. مرجع سابق، ص 67.

58- المرجع نفسه، ص 67.

59- المرجع نفسه، ص 72.

60- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 421.

61- زيدان عبد الباقي. وسائل وأساليب الاتصال في المجالات الاجتماعية والتربوية والإدارية والإعلامية. ط2. القاهرة: دار النهضة المصرية، 1979، ص 374-375.

62- صالح دياب الهندي. أثر وسائل الإعلام على الطفل. ط3. عمان: دار الفكر، 1998، ص98، 104.

63- هادي نعمان الهيتي. ثقافة الأطفال. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1993، ص 124.

64- صالح دياب الهندي. مرجع سابق، ص 115.

65- المرجع السابق نفسه، ص 117-118، وأيضاً محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص 146-147.

66- أحمد محمد مبارك الكندري. مرجع سابق، ص 423-424.

47- المرجع السابق نفسه، ص 426-427.

48- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة. مرجع سابق، ص 134.



التنشئة الإجتماعية للطفل







المملكة الأردنية الهاشمية - عمَّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف : 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمَّان 11192 الأردن
E-mail: safa@darsafa.net www.darsafa.net